



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTITUTO SUPERIOR DE POSGRADO

**“EL NIVEL DE INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS
METODOLÓGICAS DEL PATTERN DRILL Y LAS TARJETAS DE MEMORIA EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES CON
INTELIGENCIA MARGINAL”.**

Trabajo de Grado previo a la obtención del título de Magíster en Lingüística y Didáctica para la
Enseñanza de Idiomas Extranjeros

Autora: DOLLY PATRICIA GARCÉS SÁNCHEZ

C.C.0201126281

TUTOR: Serge Bibauw

Quito, 28 de noviembre del 2014

DEDICATORIA

El presente trabajo es dedicado a todos aquellos que en sus límites en el aprendizaje no tienen más horizontes que los determinados por un curriculum educativo que no encajan a su necesidades

A todos quienes desean buscar nuevas alternativas para aquellos que lo necesitan de manera urgente .

A mi familia quienes con su paciencia, amor y comprensión coadyuvaron a la realización de la presente investigación.

Patricia

AGRADECIMIENTO

Agradezco de manera infinita e intrañable a mi familia quienes con su comprensión y paciencia me permitieron desarrollar el presente trabajo investigativo.

A la institución Mater que abrió sus puertas y contribuyó a mi perfeccionamiento profesional y finalmente

A la energía cósmica que diariamente coadyuvó a fortalecerme en los momentos más decisivos de este trabajo.

Patricia

AUTORIZACIÓN DE LA AUTORÍA INTELECTUAL

Yo, Dolly Patricia Garcés Sánchez, en calidad de autora del trabajo de investigación realizada sobre **“EL NIVEL DE INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL *PATTERN DRILL*, Y LAS TARJETAS DE MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES CON INTELIGENCIA MARGINAL”**, por la presente autorizo a la UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR, hacer uso de todos los contenidos que me pertenecen o de parte de los que contienen esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación.

Los derechos que como autora me corresponden, con excepción de la presente autorización, seguirán vigentes a mi favor, de conformidad con la establecido en los artículos 5, 6, 8; 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento.

Quito, noviembre del 2014



Dolly Patricia Garcés Sánchez

C. I. 0201126281

INFORME DE APROBACIÓN DE TUTOR

En mi calidad de tutor del trabajo de grado, presentado por Dolly Patricia Garcés Sánchez, para optar por el título de posgrado de Magíster en Lingüística y Didáctica para la enseñanza de idiomas extranjeros cuyo título es: “El nivel de incidencia de la aplicación de las estrategias metodológicas del pattern drill y las tarjetas de memoria en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con inteligencia marginal”. Considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Quito, al uno de septiembre del 2014.



Serge Bibauw

775115769

CONSTANCIA DE LA INSTITUCIÓN DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN



COLEGIO FISCAL "AÍDA GALLEGOS DE MONCAYO"

SECCION MATUTINA Y VESPERTINA
Quitumbe Av. LLira Ñan y Pachamama S50
Teléf. 2684 – 192 / 2731 – 608
colaidagallegos@gmail.com
QUITO – ECUADOR



RECTORADO DEL COLEGIO FISCAL "AIDA GALLEGOS DE MONCAYO", A
PETICION VERBAL DE LA INTERESADA, EN LEGAL FORMA:

CERTIFICA

QUE: La licenciada DOLLY PATRICIA GARCES SÁNCHEZ, realizó la Investigación para su tesis de Grado con el Tema: EL NIVEL DE INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DEL PATTERN DRILL Y LAS TARJETAS DE MEMORIA PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES CON INTELIGENCIA Marginal, durante el lapso de seis meses

Se expide a solicitud del interesado para trámites en la Universidad Central de Ecuador, el día 8 de Diciembre del 2014.

Dr. José Quingaiza M.
RECTOR (E)



BLANCA A.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|--|------|
| Carátula | i |
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iii |
| Autorización de Autoría Intelectual | iv |
| Informe de Aprobación de Tutor..... | v |
| Constancia de la Institución donde realizó la investigación..... | vi |
| Índice de Contenidos | vii |
| Índice de Anexos..... | xi |
| Índice de Tablas | xii |
| Índice de Gráficos | xiii |
| Resumen Ejecutivo..... | xiv |
| Abstract | xv |
| Introducción | 1 |
| Capítulo I El problema | 3 |
| Planteamiento del problema | 3 |
| Formulación del problema..... | 4 |
| Preguntas directrices..... | 4 |
| Objetivo general | 4 |
| Objetivos específicos..... | 4 |
| Justificación..... | 6 |
| Capítulo II Marco teórico | 7 |
| Contexto metodológico: Método audiolingüístico | 7 |
| Pattern drills | 8 |
| ¿Qué son? | 8 |
| Rol de los partícipes en el pattern drills..... | 10 |
| Críticas variadas sobre el uso del pattern drill..... | 10 |
| Combinación con lo comunicativo | 12 |
| Tipología de los pattern drill | 13 |

| | |
|---|-----------|
| Tipología de Kaczmariski (1965) | 13 |
| Tipología de Cook (1968)..... | 14 |
| Tipología de Tice (2004) | 15 |
| Tipología del drill según Mary Spart (1991) | 15 |
| Modelo comunicativo de Presentación, Práctica y Producción | 16 |
| Estudios sobre el impacto del drill. | 17 |
| Ayudas visuales..... | 20 |
| Tipología de las ayudas visuales..... | 22 |
| Tarjetas mecánicas..... | 23 |
| Tarjetas de ayuda memoria..... | 23 |
| Inteligencia marginal | 24 |
| ¿Qué es inteligencia? | 24 |
| Conceptos. | 24 |
| Causas que generan la inteligencia marginal | 25 |
| Estudios realizados con este método en niños con inteligencia marginal. | 26 |
| Hipótesis..... | 27 |
| Capítulo III Metodología de la investigación..... | 29 |
| Diseño de la investigación..... | 29 |
| Caracterización de variables..... | 30 |
| Población..... | 31 |
| Instrumentos | 32 |
| Procedimiento..... | 33 |
| Análisis de datos..... | 38 |
| Limitaciones de la investigación | 38 |
| Capítulo IV Resultados..... | 40 |
| Resultados en gramática..... | 40 |
| Resultados en vocabulario..... | 41 |
| Comparación del competencia auditiva..... | 42 |
| Comparación del item de producción escrita | 43 |
| Comparación general de los resultados de diferencias de promedios | 45 |
| Análisis general de los resultados..... | 46 |
| Análisis de correlación entre los resultados de la prueba y algunas características de los estudiantes. | 47 |
| Correlación entre asistencia y mejoramiento en prueba..... | 47 |

| | |
|---|-----------|
| Correlación entre edad y mejoramiento de prueba..... | 47 |
| Correlación entre coeficiente intelectual y mejoramiento de prueba | 48 |
| Correlación entre nivel escolar y mejoramiento en la prueba. | 49 |
| Análisis de correlación entre características de los estudiante y mejoramiento en la prueba. | 50 |
| Capítulo V Discusión de los Resultados | 52 |
| Verificación de objetivos de la investigación..... | 52 |
| Áreas de aprendizaje | 53 |
| Vocabulario y gramática | 53 |
| Fonología y fonética..... | 53 |
| El pattern drill como técnica para enseñar una segunda lengua..... | 53 |
| Comprensión auditiva y producción escrita | 54 |
| Análisis de características de la investigación..... | 55 |
| Correlación de edad..... | 55 |
| Correlación de asistencia | 55 |
| Correlación de coeficiente intelectual | 56 |
| Correlación de nivel escolar. | 56 |
| Implicaciones futuras de la investigación..... | 56 |
| Posibles implicaciones en otras áreas del aprendizaje..... | 57 |
| Capítulo VI Conclusiones | 58 |
| Recomendaciones | 60 |
| Capítulo VIII | 62 |
| Didactic Proposal | 62 |
| Theme | 62 |
| Justification | 62 |
| Objective | 63 |
| General | 63 |
| Specific | 63 |
| Methodology | 63 |
| Strategies to be used | 63 |
| Flashcards..... | 64 |
| Drills for using in class with a combination of flashcards..... | 65 |
| Didactic planning by quimestre related to mental disabilities | 69 |
| Importance of English | 69 |

| | |
|--|-----------|
| Approach characteristics | 69 |
| Curricular overall objectives | 69 |
| Reference Levels in Ecuadorian Level System | 69 |
| Objectives | 70 |
| Communicative Language Approach | 70 |
| Language skills objectives | 70 |
| Listening | 70 |
| Reading | 70 |
| Writing | 71 |
| Contents | 71 |
| Rubrics | 95 |
| Resources | 95 |
| References | 96 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1, Executive summary 1 | 1 |
| Anexo 2, Modelo de Prueba 1..... | 5 |
| Anexo 3, Características de estudiantes 1 | 9 |
| Anexo 4, Correlación 1 | 10 |
| Anexo 5, Resultados de Preprueba 1 | 11 |
| Anexo 6, Resultados de Posprueba 1..... | 12 |
| Anexo 7, Promedios 1 | 13 |
| Anexo 8, Entrevista 1..... | 14 |

Índice de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Tratamiento realizados a los grupos..... | 29 |
| Tabla 2: Caracterización de variables | 30 |
| Tabla 3: Características de los dos grupos | 32 |
| Tabla 4: Abreviaciones utilizadas en la investigación | 40 |
| Tabla 5: Comparación de resultados entre pre y posprueba de gramática | 40 |
| Tabla 6: Comparación de resultados de diferencias de pre posprueba del indicador de vocabulario. | 41 |
| Tabla 7 : Comparación de resultados de diferencia entre pre y posprueba de competencia auditiva | 42 |
| Tabla 8: Comparación de resultados entre pre posprueba del indicador de producción escrita | 43 |
| Tabla 9: Diferencia entre medias de resultados generales de GE y GC | 45 |
| Tabla 10: Resumen de las diferencias entre pre-posprueba | 46 |
| Tabla 11: Correlación entre características y mejoramiento de la prueba..... | 50 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Resultados comparativos pre y posprueba de gramática..... | 40 |
| Gráfico 2: Comparativo de pre y posprueba de vocabulario..... | 41 |
| Gráfico 3: Comparativo de pre y posprueba de resultados de competencia auditiva..... | 42 |
| Gráfico 4: Comparativo de resultados pre y posprueba producción escrita..... | 44 |
| Gráfico 5: Comparativo de resultados generales pre y posprueba. | 45 |
| Gráfico 6: Correlación entre asistencia y resultados de prueba | 47 |
| Gráfico 7: Correlación de edad con mejoramiento de prueba..... | 47 |
| Gráfico 8: Correlación entre coeficiente intelectual y mejoramiento de prueba..... | 48 |
| Gráfico 9: Correlación de nivel escolar con resultados de prueba | 49 |

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA , LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTITUTO DE POSGRADO

“EL NIVEL DE INCIDENCIA DE LA APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DEL PATTERN DRILL Y LAS TARJETAS DE MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES CON INTELIGENCIA MARGINAL”

AUTORA: DOLLY PATRICIA GARCES SANCHEZ

TUTOR: SERGE BIBAUW

RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación realizada en el Colegio Aida Gallegos de Moncayo constató en nivel de incidencia e aplicación de las estrategias del *pattern drill* y las tarjetas de memoria en el mejoramiento del aprendizaje del Inglés en estudiantes con inteligencia marginal. Este experimento esta basado en las estrategias metodológicas del Audiolinguismo, que permiten enseñar gramática y vocabulario con énfasis en lo fonológico. Los autores Lado (1970), Tice(2004) y Criado (2010) plantean que éstas estrategias son una excelente opción para enseñar estructuras gramaticales e incrementar el léxico. Para lo cual, se estableció dos grupos de 11 estudiantes cada uno con características específicas en cuanto a edad, asistencia, escolaridad y coeficiente intelectual, se aplicó las estrategia del pattern drill para el grupo experimental, mientras que al grupo control se le aplicó un método comunicativo, durante 30 horas aproximadamente. Los resultados confirman que el aprendizaje del inglés es significativamente superior (0,001%)al del grupo control, en vocabulario, sin embargo en lo referente a gramática, comprensión auditiva y producción escrita si bien hubo un incremento en el grupo experimental, sin embargo no fue significativa. En conclusión los resultados de 0,026% demuestran que los pattern drills y las tarjetas de memoria son las más apropiadas para enseñar a los estudiantes con inteligencia marginal.

PALABRAS CLAVES: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, PATTERN DRILL, TARJETAS DE MEMORIA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, INTELIGENCIA MARGINAL.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA , LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTITUTO DE POSGRADO

“ THE LEVEL OF INFLUENCE OF APPLICATION OF PATTERN DRILL AND FLASH CARDS IN LEARNING ENGLISH PROCESS AS FOREGIN LANGUAGE IN STUDETNs WITH MENTAL DISABILITIES”

AUTORA: DOLLY PATRICIA GARCES SANCHEZ

TUTOR: SERGE BIBAUW

ABSTRACT

This research assess how pattern drill and flashcards influence in the English learning process as a foreign language of students with mental disabilities. Literature review contemplates pattern drills and flashcards, their meanings, typologies and how well performed those strategies are developing in the English learning process of students with mental disabilities. Some author's Lado (1970), Tice (2004) and Criado (2010) sustain that pattern drills are the most useful tool to teach morphosyntax structures and lexical features of the language. In order to establish a cuasi-experimental research, two groups with 11 students were formed. Pattern drills in combination with flashcards were applying in experimental group during 30 hours. After that pretest and posttest that had four items: grammar, vocabulary, listening and writing were applying to those students. The results confirm that the experimental group was significantly outperformed than the control group in grammar and vocabulary terms, but it had not significant advantage in listening and writing skills. In conclusion, these results show that pattern drills and flash cards are appropriated strategies for being used to teach English as foreign language in mentally disabled students.

KEY WORDS: METHODOLOGY STRATEGIES, PATTERN DRILL, FLASH CARDS, INCLUSIVE EDUCATION, BOARDERING INTELLIGENCE, SIGNIFICANT LEARNING.

Traducido por: Patricia Garcés

0201126281

Registro SENESCYT No. 1005-03-429735

INTRODUCCIÓN

El Inglés es hablado en muchos países como idioma oficial o lengua madre, en algunos como segundo idioma y en la mayoría como idioma extranjero. Por lo que éste es necesario para desarrollar todo tipo de relaciones intercomunicacionales e intercomerciales, convirtiéndose en la actualidad en la lengua franca de la globalización.

En este contexto a nivel internacional se habla de estándares de calidad en el manejo de éste idioma, los cuales están determinados en los lineamientos del Marco Común Europeo (Consejo de Europa 2001) que establece parámetros de medición en la adquisición del idioma inglés.

En nuestro país se han desarrollado en las dos últimas décadas programas de mejoramiento del idioma inglés, este es el caso del Proyecto CRADLE diseñado por el Ministerio de Educación cuyo objetivo fue mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de éste idioma, capacitando y proveyendo de material específico al estudiante, el cual fue reemplazado por el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés a partir del 2011. Éste proyecto se encuentra, actualmente desarrollando actividades encaminadas a cumplir los objetivos trazados por el Marco Común Europeo.

Para ello se han diseñado una serie de materiales como libros, folletos, guías de maestro, así como un plan de capacitación en el exterior dirigida a los profesores. Pese a estos esfuerzos, el proyecto no ha implementado planificación alguna referente a la enseñanza de inglés a estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo que hay escasez de material adecuado para enseñar a éstos alumnos.

El déficit de estas guías, manuales, o libros para trabajar en la enseñanza con estos estudiantes no permite a los maestros utilizar las metodologías, herramientas y materiales específicos o especializados para el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Esto hace que los docentes se vean abocados a implementar diferentes actividades en el aula con el fin de enseñar inglés, para ayudar a estos estudiantes e intentar cumplir con los objetivos del Proyecto de Fortalecimiento del Inglés.

Esta problemática se refleja en el Colegio Aída Gallegos de Moncayo, la enseñanza del inglés sigue los lineamientos de Proyecto de fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés con todos los estudiantes, empero del total de ellos el 7,4% poseen una necesidad

educativa especial de los mismos el 2,7% fueron diagnosticados con inteligencia marginal o límite.

Como se explicó anteriormente, para este tipo de estudiantes no existen, aún, lineamientos específicos a seguir, sino más bien estos lineamientos se los desarrolla de acuerdo con el conocimiento acertado o no del maestro, en el manejo de estos estudiantes. Por tal razón, es necesario formular una alternativa de solución a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera a los estudiantes con este tipo de discapacidad.

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En la actualidad las instituciones educativas están aplicando la educación inclusiva, en la cual los niños, las niñas y adolescentes con diferentes capacidades y necesidades educativas especiales pueden insertarse al Sistema Educativo Ecuatoriano. Sin embargo no se determina los lineamientos a seguir; peor aún los estándares de calidad que se requiere en este proceso de aprendizaje con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este factor se lo traslada a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en donde existen políticas claras entorno a los estudiantes regulares, quienes deben poseer un nivel B1 hasta tercero de bachillerato. En cuanto al tema de inclusión no se determina perfectamente cuáles son los límites, alcances y progresos con quienes necesitan tratamiento especial.

Como es de amplio conociendo, la enseñanza del Inglés requiere de varias metodologías y estrategias a ser utilizadas dentro del aula como por ejemplo la repetición de patrones (*pattern drill*) y las *flashcards* (*tarjetas de memoria*) para desarrollar las destrezas necesarias en la adquisición de una lengua extranjera más aún si hacemos referencia a los estudiantes con necesidades educativas especiales quienes deben tener estrategias apropiadas para cada uno de las necesidades educativas pero focalizadas en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.

Este problema se visualiza, una vez realizada una diagnosis dentro de la institución educativa Aida Gallegos de Moncayo, ubicada en la zona sur de la ciudad se puede colegir que existen 844 alumnos y alumnas matriculados. De ellos de acuerdo con reportes estadísticos proporcionados por parte de la Consejería Estudiantil 424 son mujeres, 419 son hombres. Del gran total de los jóvenes matriculado 63 presentan diferentes tipos de necesidades educativas especiales con o sin relación de discapacidad, de ellos 23 estudiantes tienen inteligencia marginal. Razón fundamental para realizar un estudio del uso de las estrategias del *pattern drill*, de ayudas visuales y de uso de la gimnasia cerebral para alcanzar un mejor aprendizaje. Además esta investigación permitirá mejorar la enseñanza del Inglés, no solo en esta institución sino a nivel nacional, pues en el Ecuador existen muy pocos estudios sobre la problemática.

Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de incidencia de la aplicación de las estrategias metodológicas del *pattern drill*, y las *tarjetas de memoria* en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en los estudiantes con inteligencia marginal de la institución Aída Gallegos de Moncayo?

Preguntas directrices

¿Cuáles son las características o tipos de los *pattern drills*, y las *tarjetas de memoria* en el aprendizaje de los estudiantes con inteligencia marginal de la Institución Aída Gallegos de Moncayo?

¿Cuál es el grado de incidencia de la aplicación de los *pattern drills* y *tarjetas de memoria* en el desarrollo del aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de la institución Aída Gallegos de Moncayo?

¿Qué recursos son necesarios para la aplicación de las estrategias metodológicas en el aprendizaje en los estudiantes con inteligencia marginal del Aída Gallegos de Moncayo?

¿Cuál es el nivel de incidencia de la aplicación de los *pattern drills* y las *tarjetas de memoria* en gramática, vocabulario, comprensión auditiva y producción escrita en los estudiantes con inteligencia marginal del Colegio Aída Gallegos de Moncayo?

Objetivo general

Determinar la incidencia de los *pattern drill* y las *tarjetas de memoria* en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes con inteligencia marginal de la institución Aída Gallegos de Moncayo.

Objetivos específicos

Caracterizar las estrategias metodológicas de los *pattern drill*, *tarjetas de memoria* en el aprendizaje de los estudiantes con inteligencia marginal de la Institución Aída Gallegos de Moncayo.

Puntualizar cuáles de las estrategias a utilizarse son las más apropiadas para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes con inteligencia marginal o límite de la institución Aída Gallego de Moncayo

Identificar los recursos a utilizarse con las estrategias metodológicas del *pattern drill*, y *tarjetas de memoria* con los estudiantes con inteligencia marginal o límite de la institución Aída Gallegos de Moncayo.

Justificación

La presente investigación tiene su pertinencia en tanto y cuanto, se enmarca dentro del proceso de inclusión educativa que el estado ecuatoriano viene implementado en cada una de las instituciones educativas en el ámbito nacional y responde al plan de desarrollo nacional, local e institucional.

Si bien, es cierto el Ministerio de Educación maneja las políticas institucionales educativas. Sin embargo, existe falencias en estos procesos especialmente la carencia de materiales didácticos, para la enseñanza del idioma inglés destinados a estudiantes con necesidades educativas especiales; tomando en cuenta estas falencias y que en el Colegio Aída Gallegos de Moncayo el 6,6% de los estudiantes presentan necesidades educativas especiales, la presente investigación permitirá dar el aporte metodológico con el estudio, en donde se evaluará las estrategias cognitivas apropiadas a utilizarse en estudiantes con inteligencia marginal o límite siendo ya una guía para los profesionales.

Además, la presente investigación reflejará el impacto en el mejoramiento del aprendizaje del Inglés en estudiantes con inteligencia marginal en la institución y dará pautas a seguir tanto a maestros de la institución como a quienes no los son, siendo de esta manera una solución a la escasa investigación sobre el tema y permitirá dar una pauta al uso de estas estrategias dentro del aula.

De otra parte quienes se beneficiarán directamente son los estudiantes con inteligencia marginal quienes desarrollarán las destrezas del idioma inglés y mejorar su habilidad comunicativa, no solamente en la lengua extranjera, sino también en su lengua madre. De igual manera los profesionales en inglés quienes tendrán una pauta metodológica para enseñar, en caso de tener estudiantes con esta discapacidad, y el estado ecuatoriana puesto que se contribuirá a estudios posteriores sobre este tema y ampliarse a otros ámbitos.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Contexto metodológico: Método audiolingüístico

La enseñanza de idiomas, en tiempos medievales tuvo un estancamiento; pues los pedagogos se obsesionaron en el método y en el contenido. Empero en los siglos XVII con el realismo pedagógico, que parte de la Reforma Protestante, se enfatiza en la utilidad de aprender un segundo idioma (Sánchez, 2009). A partir de ello empieza a desarrollarse la enseñanza de los idiomas extranjeros como método o camino a seguir. Y en el siglo XIX, el Inglés empieza a tener su importancia real como idioma universal, aunque el método de enseñanza se circunscribe a la lectura de textos y su traducción literal (Fernández, 2011).

En el siglo XX, Pavlov (1882) y Watson (1925) cada uno por su parte empieza a desarrollar una nueva propuesta en contra a la introspección desarrollada por parte de psicólogos anteriores, y propugnan el estudio de la conducta en forma visible mediante el estímulo-respuesta. Frente a la aplicación de este método determinado a la conducta de un ser humano, surgen otras tendencias y es así como, el audiolinguismo florece en la Segunda Guerra mundial, a partir de la metodología y aportes proporcionados por parte del programa de enseñanza de idiomas que la Armada de los Estados Unidos que se implementó mediante su denominado plan *Army specialized Training Program*. La finalidad de este programa fue enseñar idiomas, a través de la metodología estructural para formar interpretes militares en el más corto plazo posible.

Además, el método audiolingüístico surge de los principios del **conductismo** que, de acuerdo con Skinner (1938), Watson y Rayner (1920) y con su experimento de condicionamiento, aseveran que el aprendizaje del individuo radica en conductas adquiridas mediante repetición o imitación, concluyendo en la existencia de un estímulo biológicamente significativo en el aprendizaje.

Simultáneamente enuncian la relación del aprendizaje global con el aprendizaje de una lengua que radica en la adquisición de estructuras gramaticales. Estas estructuras gramaticales devienen en patrones de repetición lingüísticos o *pattern drills* con ciertos grados de dificultad de acuerdo con los modelos sintácticos o léxicos a ser introducidos.

El “análisis contrastivo” desarrollado por Fries (1945) en cambio da un nuevo enfoque al método audiolingüístico. Este análisis floreció entre los años cuarenta y cincuenta y permitió esquematizar comparaciones entre sistemas lingüísticos diferenciados, establecer patrones de coincidencia y de divergencia para detectar el posible error, predecirlo y evitarlo. Sobre la base de estos principios, el método audiolingüístico fomentó la enseñanza de un segundo idioma y dio un paso fundamental para la esquematización de la lingüística de manera formal. Además, Zanon (2007) afirma que el método Audiolingüístico se fundamenta en la lengua oral, repetición de patrones, y corrección inmediata del error.

Fries (1945) expone los puntos sobre los cuales el método audiolingüístico debe desarrollarse. De acuerdo a su ponencia, el aprendiz de cualquier lengua debe encontrar un estado medio en la comparación de dos esquemas lingüísticos, es decir entre su lengua madre y un segundo idioma para de esta manera evitar la transferencia negativa que incurre en el error y no permite el aprendizaje.

Además, los planos lingüísticos que aborda este estilo de aprendizaje se encuentran entre lo léxico, lo morfosintáctico y lo fonético. Cada uno de ellos con sus características específicas. En lo referente a lo léxico y morfosintáctico, a ser el método audiolingüístico estructuralista, analiza los elementos lingüísticos de una oración desde sus elementos mínimos hasta la complejidad de la oración; en cambio en lo fonético enfatiza la pronunciación, el ritmo, la entonación con parámetros específicos a seguir.

Uno de los aportes del método audiolingüístico para el aprendizaje de una segunda lengua se encuentra en el principio de que el lenguaje es oral y luego escrito, base fundamental para la tesis de Anrich (1988), quien manifiesta la importancia primigenia de lo oral sobre otras competencias y más aún el desarrollo del “oído fonémico” para procesar las demás destrezas del idioma.

Al analizar el método audiolingüístico posee como características fundamentales a los *pattern drills*, que son una serie de ejercicios repetitivos determinados por patrones lingüísticos específicos y con un léxico particular. Otra de las características de este método radica en la utilización de ayudas visuales para introducir un nuevo tema. A más del control estricto en su realización aplicado por parte del profesor (Abadill, 2007).

Pattern drills

¿Qué son?

El método audiolingüístico dentro de sus postulados propugna la enseñanza de un idioma mediante los *pattern drills*, que son técnicas de repetición o modelamiento de

estructuras lingüísticas en las que el aprendiz debe realizar una oración, declamación o modelo lingüístico de manera exacta a la que el profesor modeló. En este modelamiento las estructuras gramaticales van incorporando y modificándose de acuerdo con la necesidad de aprendizaje de quien aprende una segunda lengua.

Bajo los principios de Lado (1970), quien estableció las leyes de continuidad, de ejercicio, de intensidad, de asimilación y de efecto en la enseñanza en la adquisición de un segundo idioma, y Rivers (1981), con sus principios de prioridad de lo oral sobre lo escrito, de interrelación grupal, de adquisición de estructuras fonémicas y productivas y finalmente de existencia de estructuras lingüísticas diferentes, se origina la noción de *drill* como principal estrategia dentro del método audiolingüístico.

Varios autores que han realizado tipologías sobre los *pattern drills*, también concuerdan en la definición de los mismos. Burder y Plauston (1970) afirman que los *pattern drills* permiten manipular el idioma. De la misma manera este ejercicio de actividad controlada admite el diseño de modelos estructurales morfosintácticos para automatizar estructuras gramaticales en una sola unidad.

En las últimas décadas ciertos autores han dado conceptos más amplios sobre los *patterns drills*, Thornbury (2001), enfatiza la importancia del significado de las actividades comunicativas Lewis (2011) expresa la prioridad de las habilidades comunicativas de este tipo de ejercicios; con éstas premisas existen modificaciones notorias a la concepción mecánica del *drill* y lo posesiona con un grado más de comunicación y finalmente lo definen como repeticiones de expresiones lingüísticas en donde el error mínimo es casi nulo.

En consecuencia en los últimos años se modifica la visión y utilidad de los *pattern drills* combinándolas con destrezas comunicativas para su aplicación en el aprendizaje de un segundo idioma. Los componentes significativos del *pattern drill* de acuerdo con Tice (2014) son el diálogo y la realización de los ejercicios.

- a. El diálogo se refiere a la utilización del lenguaje en el desarrollo de los modelos aplicados, el cual debe ser selectivo para introducir vocabulario de acuerdo con el nivel del estudiante.
- b. En cuanto a la realización de los ejercicios, ésta se relaciona con la estructura morfosintáctica del *drill* o uso gramatical del lenguaje. Esto implica que dependiendo de la estructura gramatical a enseñarse el *drill* será desarrollado.

Rol de los partícipes en el pattern drills

River (1970), por su parte, enfatiza el rol del estudiante dentro del ejercicio y no su organización. Por lo que afirma que se debe estar muy pendiente de lo que estudiante escucha y hace, determinando correctamente la evolución y manejo de los ejercicios.

En la estrategia de los *pattern drills* el profesor constituye, en cambio, la base piramidal sobre el cual el método se debe desarrollar pues es él quien conduce como los ejercicios deben ser desarrollados, verifica su efectividad, induce los campos de entonación, y el ritmo y maniobra el énfasis del ejercicio.

Tice (2004) y Boss (1993), también corroboran la importancia de los modelos de repetición en la enseñanza de la competencia del habla en el aprendizaje de idiomas. Aunque se manifiesta la transmutación que los *patterns drill* han sufrido para llegar a formar parte de los conceptos comunicativos por parte de varios autores.

Críticas variadas sobre el uso del pattern drill

Los *patterns drills* han sido muy utilizados en la enseñanza del Inglés como segunda lengua, muchos afirman que son muy útiles en el aprendizaje de formas específicas del idioma, éstos se basan en el principio sobre el cual Lado (1970) afirma que el lenguaje es oral y luego escrito y se afianzan en lo que asevera Antrich (1988), quien categoriza la importancia ulterior de la comprensión auditiva y destreza oral de un idioma sobre las otras destrezas de lectura y escritura.

En el proceso enseñanza de una segunda lengua es muy importante que los alumnos adquieran una buena pronunciación porque, siendo el lenguaje un sistema de comunicación oral en que los sonidos, como unidades mínimas de significado se integran para transmitir un mensaje, el dominio de la pronunciación constituye la vía principal para hacerse comprender. (Antrich, 1988, p 235).

Por tal razón los alumnos deben desarrollar previamente las habilidades auditivas y orales para producir apropiadamente una lengua extranjera. Otro de los factores a ser desarrollados es la gramática para lo cual el uso del drill es primario sin duda alguna:

To help students to solve these problems, we other techniques which are more interesting in teaching Grammar. One of the appropriate techniques to master the simple tense is by drilling. (Sabatová, 2006)

Yagoob (2013) enuncia la necesidad de estos modelos dentro de clase y enfatiza la calidad de productividad de los *pattern drills* que radica en su conexión directa con otros métodos de enseñanza tales como los comunicativos, para mejorar su efectividad

en clase. En otras palabras la combinación con otras habilidades tales como el uso de juegos, ejercicios de complementación en forma conjunta con esta estrategia permite desarrollar algunos parámetros psico-cognitivos tales como: motivación de aula, agilidad mental, desarrollo de memoria de largo plazo, y velocidad y fluidez del idioma, en el aprendiz o estudiante. Además, manifiesta que dentro del proceso de aprendizaje, ésta estrategia es eminentemente útil pues con ella se puede mejorar la calidad productiva de los fonemas y la producción del sonido.

Dentro de estas críticas a favor del uso del *drill* encontramos a Hammer (2007), quien establece la prioridad de realizar este tipo de actividades que permitirán el desarrollo de destrezas comunicativas en el aprendiz o estudiante. Inclusive Thornbury (2005) considera este tipo de actividades contraladas como un paso fundamental para la producción correcta y apropiada de las destrezas comunicativas. En la compilación investigativa realizada por Grimaldi, Lima, Serranía (2003) y otros sobre intervención educativa propugnan la supremacía del campo auditivo del ser humano en la adquisición del habla el cual lleva un proceso símil en todas las sociedades.

De igual manera, Zanon (2007) asevera que en el proceso de la discriminación de sonidos y movimientos en el ser humano determinan el andamiaje cerebral a un posterior desarrollo del habla. Dependiendo de la intensidad y frecuencia del sonido, el ser humano en su fase de niño, construye las estructuras pertinentes para la interacción social, con el uso del lenguaje. Premisa que comparte con el Audiolinguismo que preconiza que la adquisición de una segunda lengua se encuentra supeditada a lo oral. “El eje del método es la práctica sistematizada de la lengua oral” (Zanon, 2007).

Empero a estas afirmaciones existen opiniones apuestas y es así como Chomsky, quien es su mayor crítico, afirma que el audiolinguismo se queda en la superficialidad de las estructuras gramaticales, y repeticiones artificiales sin ningún asidero en las estructuras que son cuestionados por su carga determinativa de conducción, su elevada rigidez, su falta de productividad. Chomsky (1989, 2003, 2006) demuestra, además que la concepción naturalista y conductista de este método no es exacta, pues las mezclas sintácticas, que los audiolingüistas utilizan en los *pattern drills*, devienen en formas subyacentes y /o ficticias del idioma. Aún más se convierten en partidas falsas o simples fragmentos que no permiten producir adecuadamente un segundo idioma.

A la par, Sánchez (2009) y Valle del Romo (2010) se oponen rotundamente al uso de esta técnica denominándoles como método “**de adiestramiento**”. Empero, continuando con esta polémica de la importancia del uso del *pattern drill* en la enseñanza de idiomas,

se puede visualizar que pese a la oposición acérrima de Sánchez (2009) al uso del *drill* en clase, identifica punto positivo para el uso de éste, el cual radica en el mejoramiento sustancial de lo fonético en el estudiante cuando la técnica es aplicada correctamente. Esto significa que esta estrategia en el proceso de aprendizaje enfatiza la calidad productiva de los fonemas y la producción exacta de los sonidos.

Combinación con lo comunicativo

El *pattern drill* si bien es cierto ha sido muy criticado por su determinismo y mecanicismo, sin embargo es utilizado en la actualidad en la enseñanza del Inglés como una técnica para afianza las estructuras morfosintácticas. Esto se debe de manera especial, a que de acuerdo con su evolución ha ido modificando sus concepciones, estructuras y aplicaciones, combinándose con estrategias de diferentes métodos, transformándose así en nuevas formas de aplicación y uso en el aula.

Los aportes de Tice (2004) que accede a la concepción transformacional que significa que da un grado de producción, modificación y uso de conocimientos previos por parte del estudiante o aprendiz. Sparrt (1991), en cambio aporta con modelos diferentes del *drill*, propone el uso de la música, el movimiento así como de un cambio de ambiente. Esto se podrá ver con mayor detalle en la tipificación del mismo.

Una de las mayores transformaciones que ha tenido el *drill* como concepto y práctica es la concepción presentación, práctica y producción (PPP), aplicado por Sánchez (2004) y Criado (2005) quienes basados en la secuenciación del Sánchez (1993, 2001, 2004) proponen posibles modelos de procesos comunicativos en los *drills*, lo que implica grado comunicativos y el distanciamiento del determinismo hacia formas más abiertas en su aplicación.

Los PPP nacen a partir de la concepción de secuenciación que los siguientes autores Di Prieto (1985), Numan (1995) y de manera específica de su creador el autor Brumfit (1979) quien analiza en primer término el modelo tradicional de los PPP o *drills* e incorpora lo que denomina *post communicative teaching modele*, confiriendo al *drill* cierto grado comunicativo. Además, Criado (2005) visualiza a este modelo como un patrón con ligeros cambios y saltos estructurales que en si tienen una organización invariable y que han sido utilizados de manera especial con el Audio-oral.

Tipología de los pattern drill

Los principales aportes en el desarrollo y aproximación de la tipología o caracterización de los *patterns drills* se encuentran Lado y River, quienes se basan en el estímulo-respuesta para su diseño. Kaczmariski (1965), Cook (1968), Pauslton (1970), por su parte, realizan un acercamiento a la tipología del *drill*. Estos autores en sus orígenes son eminentemente determinativos en la realización y esquematización del *drill*.

Kaczmariski (1965), por ejemplo, tiene sus bases en las estructuras puramente morfosintácticas del idioma, lo que significa que en primera instancia realiza esquemas casi matemáticos sobre la gramática con la finalidad de representar cual es la relación entre el estímulo respuesta que debe existir en la aplicación del drill. De esta manera, Kaczmariski esquematiza y simboliza con fundamentos propios del Audiolingualismo, su forma de concebir el *drill*.

Además en este acercamiento a la tipología del drill, se encontrará autores tales como Clark (1987), Spart (1991) y Tice (2004), quienes propone una nueva forma de aplicación de estos drill, combinándoles con aspectos comunicativos y dándoles cierta flexibilidad en su realización y practicidad.

Tipología de Kaczmariski (1965)

Esta genealogía del *drill* se basa en la identificación de las destrezas productivas y receptivas del idioma, las que son: las receptivas (escuchar y leer) y las productivas (hablar y escribir). Estas a su vez pueden operar de acuerdo a identificación, interpretación, selección y ejecución.

Con esta perspectiva, se permite realizar un esquema ordenado de relación estímulo respuesta en cada uno de las relaciones de la cuatro destrezas. Esto le permite identificar 3 modelos de *drill* denominadas equivalente, transformacional y dependiente.

El equivalente, a su vez tiene otras subdivisiones que son: repeticiones orales, lectura de texto en voz alta, copia de texto y dictado cada uno de los cuales tiene una representación lingüística matemática

En referencia al tipo de repetición dependiente, el estudiante debe imitar el modelo dado mediante un audio, por lo que la pronunciación debe aproximarse al patrón provisto.

Dentro de este tipo, existe también el modelo de texto en voz alta, el cual consiste en dar al estudiante otra forma de estímulo, es decir; el estudiante lee en alta voz luego de escuchar el audio proporcionado. Mientras el tipo de copia de texto es funcional para

enviar tareas en calidad de deber y es puramente mecánica, finalmente el dictado es una forma de prueba y de mejoramiento de pronunciación

En cambio el transformacional tiene un esquema matemáticamente distinto a los otros *drills*, se subdividen en cuatro niveles

- a. Este nivel requiere ciertos cambios del modelo o estímulo dado.
- b. Este nivel es la combinación de la lectura en voz alta y de *drill* proporcionado, este modelo puede ser aplicado en reporte directo, destinado a estudiantes básicos e intermedios.
- c. Este consiste en realizar ejercicios en cadena, apropiados para los reportes directos y los reportes indirectos. Y por último el *drill*
- d. En cambio éste es apropiado para los textos escritos.

En conclusión, las estructuras gramaticales de este tipo de actividad se encuentran en la secuencia y el retorno. Es un esquema matemático de respuesta lingüística lo que implica el desarrollo de las estructuras mentales en su fragmento memorístico del estudiante.

Tipología de Cook (1968)

La contextualización del *pattern drill* dentro del proceso de realización de los patrones orales juega un papel preponderante en la tipología (Cook, 1968). Esta tipología se subdivide en cuatro estadios que poseen un marco organizado. Estas escalas son: no contextualizados, semicontextualizados, contextualizados y situacional. Estos están definidos por sus estructuras.

Los no contextualizados *son* una especie de juego de palabras cuyo objetivo es la repetición de escala de letras y palabras sin estructuras previas. Además, este tipo de *drill* permite familiarizarse con nuevas estructuras idiomáticas o fórmulas expresadas. En cambio los Semi-contextualizados consisten en una relación natural del lenguaje, sin mediar una estructura gramatical o formas estructuradas de la lengua.

Al analizar, el *drill* contextualizado, se visualiza la utilización de oraciones interrelacionadas y conectadas en la conversación utilizando una clave que puede ser el verbo u otra palabra. La cual debe ser desarrollada en los ejercicios de modelación. Por otra parte el *drill* situacional al que hace referencia Cook, es el ejercicio de modelación que está integrado al uso dentro de la clase de acuerdo con la necesidad del estudiante.

Tipología de Tice (2004)

Tice (2004) realiza un acercamiento a una caracterización del *drill* basado en la tipología Cook (1968), éstos concuerdan en que la tipología del *drill* por su estructura que pueden ser por repetición y sustitución. Además estos no poseen algún tipo de modificación, al parecer tienen cambios en su denominación más que en su estructura.

Tipología del drill según Mary Spart (1991)

Mary Spart en su aproximación de tipología del *drill* distingue los ejercicios de repetición o los mecánicos y los de significados, mientras los primeros son controlados, los segundos dan razones y generan motivos para que al aprendiz desee realizarlos.

Como anteriormente se había mencionado, los *drills* mecánicos tienen compatibilidad con los *drills* de repetición, sustitución y desaparición de los autores anteriores. En cambio, Spart (1991) en esta caracterización aporta elementos diferentes en la constitución o formación de un drill.

Juegos de adivinanza

Estos *drills* son repeticiones simples de los juegos del idioma meta, son prácticos para la enseñanza de los niveles inferiores. Esta clase de drill permite elaborar conexiones mentales para poder cotejar, la palabra mostrada con la estructura o modelo previsto. Eso se lo llega a realizar mediante el uso constante de tarjetas de memoria

De la misma manera se puede realizar con objetos reales y se los pueden esconder en cualquier lugar de la clase. No si antes haberlo mostrado a los estudiantes el objeto a ser escogido.

Drill de texto eliminado

Este tipo de *drill* es realizado con un listado de vocabulario y frases en un texto corto o diálogo de cualquier nivel el cual sigue un patrón de eliminación gradual sea de letra, palabra o frase, dependiendo de lo que se necesite hacer.

Drill de diálogo constructivo

Este tipo de diálogos son muy apropiados para los niveles iniciales de enseñanza del Inglés con la finalidad de crear confianza cuando hablan el idioma. Se lo denomina *drill* pues es aplicado diariamente con la finalidad de incorporar nuevo vocabulario.

Ejemplo.

Teacher: Have you got a pet?
Student: Yes, I've got a cat.
Teacher: Oh, what's its name?
Student: It's called Fred.

En los últimos años surgen nuevas propuestas que incorporan modelos, estructuras, actividades y nuevos elementos. Por ejemplo Allegra y Rodríguez (2010) contribuyen a esta nueva perspectiva sobre la realización del *drill* o actividad controlada e incorpora los arañagramas que consisten en poner una serie de imágenes acerca del tema sobre la pizarra, las que son puestas en forma de una araña y en cuyo centro se encuentran el patrón a ser controlado, con la finalidad de que los estudiantes desarrollen preguntas y respuestas en intercambio utilizando las imágenes previamente proporcionadas.

SA: Do you like apples?
SB: Yes. I like it
SA: Do you like oranges?
SB: No. I don't like them.....

En este tipo de actividades controladas el estudiante desarrolla interacción con sus compañeros aunque limitada porque en su mayor parte el profesor es quien la controla, sin embargo existe cierta maleabilidad en su práctica. Otra de las fortalezas de este tipo de ejercicio es que permite la motivación y evita la monotonía que puede crearse en el ambiente de aula por la repetición.

Drill de grupo concéntrico

Se divide a los estudiante en grupos concéntricos de acuerdo al número de ellos, un grupo de estudiante quedan en el interior y el otro en el exterior, los cuales deben contestar preguntas cotidianas por el espacio de algunos minutos, luego de la señal que dé el maestro estos pasarán a contestar las mismas preguntas al siguiente compañero de grupo exterior con el que le haya tocado.

Drill de diálogo de pistas.

Este es un diagrama de flujo en zig-zag que permite realizar un diálogo comunicativo, esta ruta puede ser modificada de acuerdo a la condición del tema a ser tratado combinando estructuras gramaticales.

Modelo comunicativo de Presentación, Práctica y Producción.

Este modelo de acuerdo con Criado (2010), tiene sus basamentos en los *pattern drills* del método audiolingüístico, Lightbown (2000), con su concepción de práctica con

características de dificultada lingüística y Wong & Patten (2003) con su concepción comunicativa del *drill*, prevé tres fases, presentación, práctica y producción.

1. Primera fase: En esta fase el profesor mantiene el control, los materiales contienen todos los aspectos lingüísticos del idioma target. Los libros proporcionados al estudiante tienen los modelos exactos con simples estructuras gramaticales y vocabulario contextualizado, el método inductivo y deductivo son los más utilizados.
2. Segunda Fase, se puede visualizar el completo control del profesor sobre las estructuras dadas al estudiante. Aquí se controla la forma exacta de producir los *patterns*, y se obtiene un nivel de exactitud en el desempeño de las formas gramaticales.
3. Tercera Fase, conforme a lo planteado por la autora se incrementa el nivel de fluidez en el uso lingüístico mediante el uso de creativos y autónomas actividades cuyo propósito es de liberar las prácticas controladas, pueden implicar discusiones, debates, juego de roles, actividades de opinión y problemas resueltos y los ejercicios de completación

Estudios sobre el impacto del drill.

Muchos experimentos alrededor de varios continentes confirman que el enfoque audiolingüístico con su técnica metodológica están aún vigente para la enseñanza de un segundo idioma en este caso el inglés.

Los *pattern drills* han sido utilizados como vehículo para la adquisición de una segunda lengua la cual se encuentra en interrelación con las estructuras gramaticales. Los planos que han cubierto estas serie de investigaciones se conecta con lo fonológico, lo morfosintáctico, lo léxico, y han probado cada uno de ellos ser efectivos y eficaces, más aún si existe conexión y combinación con estrategias de otros métodos tales como la *sugestopedia* y algunos elementos del campo comunicativo. De esta manera la música, el movimiento, la aplicación de tareas brinda a esta técnica un cierto grado comunicativo y de productividad.

Algunos experimentos se han establecido en el aspecto lexical este es el caso de JimWright (2001), quien aplica el drill dentro de un contexto lógico y en contraste con la corrección del error, combina la estrategia de drill con ayudas visuales al desarrollo de la lectura en el inglés con varios pasos mediblemente y cuantificablemente delimitados, lo que permitió conforme a su investigación aseverar que el 90% de estudiantes habían mejorado en la adquisición de destrezas en lectura.

De igual manera, Laurice (2006) aplica la técnica del *drill* en la enseñanza de lectura en estudiantes con un nivel básico de comprensión lectora. Al inicio de su investigación parte de la base de los estudios proporcionados por la escuela de psicología de la Universidad de Ohio (2006), que había realizado un previo estudio en el cual se utilizó la técnica de base, con la que el estudiante leía 30 palabras por minuto en alta voz, aunque el promedio normal era 90 palabras, luego de su aplicación el porcentaje subió a 60 palabras por minuto en los estudiantes que fueron sujetos de la investigación. Basado en este experimento, Laurice aplica tres estrategias entre ellas el método tradicional de práctica o *drill* y otros, al final de la investigación ésta técnica fue medida minuciosamente y obtuvo un resultado del 100% de efectividad en la enseñanza de palabras desconocidas, inclusive se basa en otros estudios realizados (e.g., Joseph & Nist, 2006; Schmidgall & Joseph, 2007) quienes también prueban la efectividad de esta técnica.

Otro de los estudios realizados, en relación a la aplicación del *drill* en la enseñanza de la destreza del *Reading* es el aplicado por Hidalgo (2007), quien utiliza las actividades de *Pattern drill* conjuntamente con corrección de error para comprobar sus hipótesis de que el usando esta técnica específica se puede obtener resultados apropiados.

Otros de los campos que fue investigado y analizado por estos experimentos es el fonético. La eficacia del uso de esta técnica se la encuentra en la investigación desarrollada por Fernando (2011), cuyos resultados arrojaron una efectividad del 92%, en el aprendizaje de un segundo idioma en este campo. Estos resultados se los obtuvo luego de rendir un examen estandarizado nacional o de criteria mínima de destreza en el idioma inglés que aplican a los estudiantes en ese país.

A la par, el *drill* utilizado, o los patrones de secuenciación aplicados por Criado (2005), establece la importancia del uso de esta técnica dentro del tema, se determina cuatro factores fundamentales para el desarrollo del proceso investigativo método, secuenciación, variedad y complejidad. Además estos patrones se los denominada Presentación Práctica y Producción, (PPP) los que son aplicados a un grupo de experimentación y a otro grupo control, luego de su utilización práctica y teórica, se establece de acuerdo a sus resultados el nivel positivo del uso de ésta técnica. El resultado obtenido fue alto en la aplicación del examen del FCE por lo que se hace recomendaciones para el uso, investigación y aplicación de esta técnica dentro del aula para el mejoramiento del aprendizaje.

De igual manera, Allegra y Rodríguez (2010), generan ciertas acepciones donde se correlaciona el aprendizaje significativo con el uso de los *pattern drills* para la producción oral de una segunda lengua. Llegando a concluir que los drills pueden tener ciertos grados de acepciones comunicativas, luego que se emplee pasos precisos dentro de la planificación del aula, estos se refieren a la comprobación de conocimientos previos, creación de puentes cognitivos con el uso de organizadores gráficos, presentación de actividades de resolución de problemas y finalmente práctica y entrenamiento mediante actividades controladas o *drill*.

Además, en el año 2007, la investigadora Isabel Barrera ejecuta una indagación sobre la importancia de enseñanza fonética dentro del aula en su disertación e investigación da gran prioridad a la enseñanza de la fonética, y entonación en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua. Para ella tiene un papel significativo enseñar fonética, ya que ésta puede correlacionar los grafemas con los fonemas de una segunda lengua, así como se lo realiza en la lengua madre. Finaliza con la aseveración de que la fonética le permite al aprendiz mejorar la pronunciación por el simple hecho de que las palabras no se leen en forma literal sino que se pronuncian en forma diferente a las que se escriben.

“En realidad con la fonética el alumno mejora su pronunciación porque no solo asimila la pronunciación de fonemas sino que también aprende a identificar el acento de una palabra, el ritmo en el discurso, o la entonación que requiere cada producción en Inglés” (Barrera ,2007)

Dentro de la metodología utilizada en la investigación se incorpora la técnica de los *drills*, mismos que son elaborados y administrados de tal manera que no se los aplica a todo el grupo sino más bien se focaliza en pocos alumnos luego en grupos pequeños.

Esto se refuerza en la visión de Robert O'Neill quien en su laboratorio aplica los *drills* y los lleva a un paso superior en donde la producción del lenguaje es fundamental. Otro de los experimentos dentro de este ámbito se lo realiza durante el año 2005, en Nueva Delhi, pero no como un experimento sino como aplicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés utilizando el *pattern drill* como una táctica viable para dicho proceso.

En el campo morfosintáctico en cambio, existen algunas investigaciones realizadas, Sammy (2001) desarrolla un experimento para mejorar la adquisición de las estructuras gramaticales en sus estudiantes utilizando *pattern drill*.

Los diálogos memorizados que forman parte de la estrategia del *drill*, es una técnica muy utilizada por parte del profesor en la enseñanza del Inglés, de acuerdo al estudio realizado por (Chacòn y Herrera, 2010) para la Universidad Técnica del Norte, cuyo resultado arrojó que un 70% de profesores en esa región del país utiliza técnicas memorísticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del aprendizaje.

En conclusión, este tipo de investigaciones desarrolladas con el uso del *pattern drill* como técnica base, confirma que el *drill* no solamente fue empleado como técnica del audiolinguismo, sino que está vigente en la actualidad más aún éste es aplicable dentro del aula, y con variaciones que implican estrategias comunicativas.

Ayudas visuales

Ningún método visual es eficaz o ineficaz en sí mismo; sino que llega a serlo en la medida que la destreza del maestro y la calidad del material presentado logran o no los propósitos establecidos (Leroy, 1961.) Las ayudas visuales han sido utilizadas a partir del año 150 a. c, específicamente la civilización griega en calidad de ayudas didácticas. Valera (2005) hace una reminiscencia de la importancia de las ayudas visuales o lo visual dentro de los diferentes métodos para la enseñanza de una segunda lengua, en su análisis incluye el método tradicional de gramática y traducción, el método directo y el audiolingual, los que realizan énfasis en la enseñanza oral por lo que lo visual queda relegado, puesto que solo se enfocan en el desarrollo de producción oral.

A partir de los años 70 con los enfoques nuevos de enseñanza de una segunda lengua como el naturalista de Krashen y Terrell (1983) y el de Respuesta Física Total propugnan una tesis del “*comprehensible input*”, la cual requiere de un mayor número de canales para la enseñanza siendo pertinente el uso de nuevos elementos o ayudas visuales tales como: gráficos, diagramas, fotografías, demostraciones prácticas, mímica, etc.

Las ayudas visuales son de gran importancia no sólo en la etapa denominada fijación de estructuras mentales del individuo, sino también para la creación tridimensional de objetos y su posterior reconocimiento. Un ícono no es solamente recordar imágenes sino recordar imágenes tridimensionales, “Es una manipulación mental” (Shepard, 1974).

Las fases mentales que desarrolló el individuo para la fijación en sus estructuras mentales de la imagen supedita instancias de focalización, vista particular, rotación y formación de la imagen (Shepard, 1974).

Brister (2013), comparte su visión sobre las ayudas visuales aseverando que son representaciones visuales que comparten características del objeto representado cuyo objetivo es el refuerzo de incorporación al andamiaje mental, su consolidación, su fijación y su producción inmediata. Lillio(2006) profundiza aún más en los propósitos de las ayudas visuales, el primero radica en obtener el grado de efectividad conectado en forma directa con los objetivos, el segundo está vinculado con la fijación de conocimiento y último hace referencia a la permanencia de éste en el aprendizaje. De igual manera estos autores coinciden en la tipología de las ayudas visuales las cuales están representadas en expresiones gráficas como objetos, cuadros, fotos, posters entre otros.

Casañan (2006) enfatiza el aspecto de exploración y reconocimiento en las imágenes, las cuales pueden transmitir distintas informaciones sobre los interlocutores: estado afectivo (expresión facial, postura, en cierta medida dirección de la mirada, en cierta medida porque al oyente le pueden faltar referentes para saber a dónde miran); su grado de comprensión (gestos de asentimiento con la cabeza y dirección de la mirada); su relación (mayor o menor proximidad y contacto), etc.

Leroy (1961) reconoce varios principios sobre los cuales una imagen o ayuda visual debe estar realizada para obtener un grado aceptable de efectividad y eficacia, los cuales no están lejos de las acepciones de Lilio y Casañan, Estos principios son:

Principio de accesibilidad. En este tiene relación directa con la facilidad de desarrollar ayudas visuales para su implementación dentro del proceso educativo para su ejecución.

Principio de adaptabilidad. Se refiere a la facilidad de conseguir los materiales para la confección o realización visual de las ayudas metodológicas.

Principio de variedad. Corresponde a la posibilidad de modificación de estas ayudas visuales.

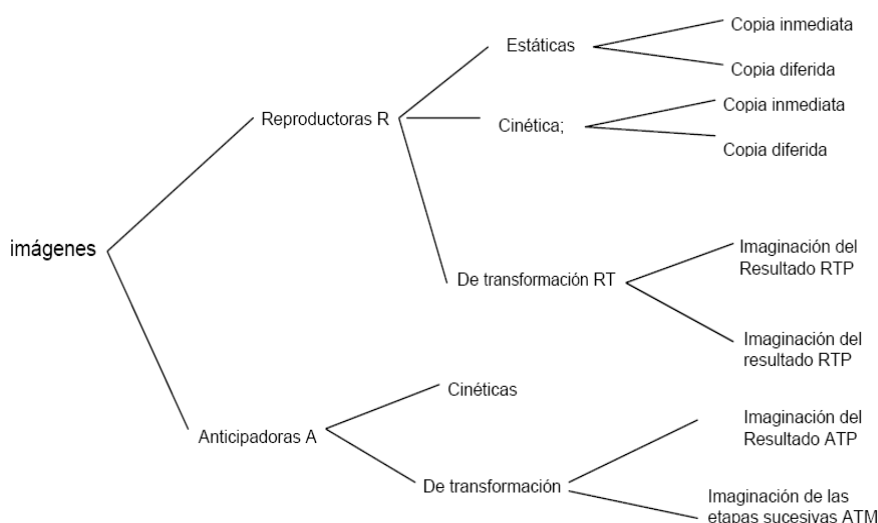
Principio de estímulo. Relacionado directamente con el grado de motivación e interés que debe despertar estas ayudas visuales.

Principio de presentación y reforzamiento. Debe mantener la interrelación adecuada y apropiada con el tema de estudio.

Principio de sencillez. Concerniente a la eficacia con estos materiales deben contribuir al proceso educativo.

Grimaldi, Serranía. Lima y otros (1989) resaltan la importancia de las imágenes en el proceso de aprendizaje, desarrollo del pensamiento, desarrollo del lenguaje, desarrollo de relaciones interpersonales y sociales. Las imágenes no son meramente iconografías de la realidad sino más bien son “percepciones reales” que se examinan, indagan, retienen e identifican como si el objeto estuviera frente de nosotros.

Para los anteriores autores estas imágenes tienen el siguiente esquema.



TIPOLOGÍA DE LAS AYUDAS VISUALES.

Leroy (1961) indica una serie de ayudas visuales las que están contenidas en la siguiente tipología.

Tableros. Los que pueden ser sencillos y complejos, en estos se utilizan un gran tablero de madero con la finalidad de presentar la exposición a todos los participantes.

Rotafolio. Estos dos elementos se unen para dar secuencia al tema propuesto tienen un manejo rápido. En esta ayuda visual se propone una serie de elementos visuales secuenciales de acuerdo a un tema específico los cuales van rotando uno tras otro para explicar el tema.

Esquemas adherentes y Mapas.- Estos pueden ser planos, de relieve y pizarra son utilizados para explicaciones geográficas.

Carteles.- Esta ayuda visual determina la especificidad en tema pueden ser desarrollados por los maestros como por los estudiantes.

Pantallas.- Es un elemento impresionante pues añade recursos didácticos y tecnológicos a la enseñanza-aprendizaje. Estas pantallas han cobrado mayor utilidad en los últimos tiempos, donde la tecnología es una aliada para el proceso educativo.

Lillio (2006) genera su propia tipología de las ayudas visuales e identifican los siguientes formatos:

Carteles y afiches que son representaciones graficas de conocimiento

Pizarrón. Herramienta básica para explicar

Impresos son los folletos y las ilustraciones.

Modelos, éstos son las representaciones en tres dimensiones.

Proyección o transparencias. Implican el uso de imágenes en movimiento, voz y otros recursos internos.

De acuerdo con Buden (2004), las *flash cards* son parte de las ayudas visuales que permiten trabajar en forma grupal o individual. Gadners (1983) con su teoría de la inteligencia múltiple plantea los diferentes arquetipos de aprendizaje en el individuo, entre ellas se encuentra la inteligencia viso-espacial que es la capacidad de percibir el mundo y poder crear imágenes mentales a partir de la experiencia visual (Nicholson y Nelson, 1998).

Aguayo (2011) afirma que las tarjetas didácticas tienen el propósito de afianzar la memorización y la fijación del aprendizaje, propone una clasificación de las tarjetas las Tipos.

TARJETAS MECÁNICAS.

Estas tarjetas de ayuda visual permiten activar el aprendizaje en las personas, y entre las actividades que se pueden realizar con ellas son actividades de memoria y de repetición o *drill*.

TARJETAS DE AYUDA MEMORIA

Estas tarjetas de ayuda memoria, son tarjetas de dimensiones específicas que contienen ilustraciones, dibujos, símbolos y texto que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje .

INTELIGENCIA MARGINAL

¿QUÉ ES INTELIGENCIA?

La inteligencia como concepto ha sido muy discutido, mientras unos establecen ciertos parámetros de medición biológica mediante escalas como lo afirma Binet (1905), quien instituye parámetros de cotejo para la medición de retardo mental, pues considera que las condiciones eran injustas en el tratamiento de estas personas. Otros en cambio tiene una postura negacionista, es decir consideran a los resultados proyectados por los *tests* de inteligencia una mera circunstancia pues aducen son una “multitud de influencias” como la experiencia que no dan pautas exactas sobre la inteligencia.

Muchas personas identifican a la inteligencia como la superioridad de un individuo sobre otro y la medición de las pruebas psicológicas aplicables por los profesionales como infalibles. Sin embargo es necesario establecer ciertos parámetros de diferenciación en lo relativo a la inteligencia. Estos parámetros se establecen en el campo general y en el de la multiplicidad, en el primero la inteligencia puede catalogarse como la actitud que un individuo posee para resolver problemas y el segundo compete directamente a las diferentes facetas en que el individuo se destaca.

CONCEPTOS.

La inteligencia marginal o *borderline* está dentro del área específica de la medicina, se puede afirmar que dentro de estas nociones se hace referencia a una condición de la inteligencia, y dentro de la psicometría se la encuadra dentro de los parámetros de entre los 70 puntos hasta los 85 del Coeficiente Intelectual.

En la franja entre 70 y 100 se puede definir, siempre arbitrariamente, un sector que corresponde a una desviación estándar por debajo de la media, y que corresponde a un CI entre 71 y 84. Las personas con capacidad de inteligencia límite (CIL) no suelen mostrar estigmas físicos que las identifiquen (Artigas, 2003).

La inteligencia marginal no tiene una causa biológica específica para su apareamiento, aunque se la detecta cuando el individuo se encuentra en contacto con un ambiente escolar y cultural.

Binet (1911) concibe el desarrollo intelectual como la adquisición progresiva de mecanismos intelectuales básicos, por tanto un niño retrasado puede desarrollar esos mecanismos intelectuales correspondientes su edad cronológica utilizando varias estrategias.

En relación a este aspecto varios psicólogos establecen algunos test de medición acordes con este concepto y estos son. Las opciones más utilizadas para medir la inteligencia son la de Binet (2011), que más tarde se le conocerá como test de Stanford-Binet (1986), debido a que fue traducido al Inglés por esa universidad. Con la introducción de la noción del coeficiente intelectual o CI por parte de Stern (2012), que es el resultado de dividir la edad mental por la edad real y multiplicar por el resultado por 100, proporcionando de este modo una medida única de la inteligencia, se da un paso sustancial para la medición del desarrollo intelectual del individuo.

Entre otras escalas están la de Weschler (1949) que en la actualidad es la más comúnmente aplicada y la de Kaufman (K-ABC) (1983). Estas pruebas están basadas en tareas de razonamiento verbal y no verbal y de dificultad creciente, de tal manera que un nivel de competencia corresponde a una edad mental.

CAUSAS QUE GENERAN LA INTELIGENCIA MARGINAL

Entre las causas que genera este tipo de discapacidad se encuentra la herencia, los factores ambientales, el consumo de alcohol y drogas, la irradiación intrauterina, así como la infección. Estas como anteriormente se mencionada producen el retardo de crecimiento intrauterino.

Una de las características principales para reconocer a estos niños están las características faciales dismórficas (microcefalia, microftalmía, fisuras palpebrales estrechas, hipoplasia del labio superior, filtro poco formado y aplanamiento del área maxilar). Afectación del SN (retraso en las adquisiciones o afectación)

Mientras que en el campo intelectual las características de estos niños se encuentran en el siguiente detalle

- a. Baja producción académica
- b. Problemas de atención
- c. Memoria
- d. Problemas de percepción
- e. Problemas de adaptabilidad

En lo educativo, también se encuentra tipificado su desempeño o habilidad para realizar las tareas encomendadas. Para identificar apropiada y tempranamente este tipo de discapacidad se debe tomar en cuenta los siguientes parámetros.

1. Gatean o caminan más tarde que los otros niños.

2. Aprenden a hablar un poco más tarde e inclusive tienen dificultades en hablar, recordar cosas y comprenderlas.
3. No comprenden órdenes de fácil admisión, al igual que las reglas sociales y tardan en entender las consecuencias.

Tamarit (2007) afirma que las personas con inteligencia límite se enfrentan a un grave problema social, pues la sociedad en sí ni los reconoce en su calidad de discapacidad ni los consideran como iguales.

Por lo que estas personas no pueden ser tratadas como el común de los individuos, deben ser atendidas con mayor cuidado.

En el proceso de aprendizaje los estudiantes con las característica de inteligencia límite deben ser en primera instancia diagnosticados, luego comprendidos que su proceso de aprendizaje se desarrolla más lentamente que los otros y finalmente adaptar y personalizar la enseñanza hacia ellos. *“Cuando aprenden una operación o actividad son capaces de repetirla constantemente, de forma correcta y sin cansarse”* (Tamarit, 2007).

Estudios realizados con este método en niños con inteligencia marginal.

En relación con este parámetro existe bibliografía en referencia a las distintas discapacidades y como tratarla desde el punto educativo, por ejemplo en España, Gutiérrez (2002), manuales de trabajo centro de atención a niños con discapacidad, Candel (1993) programas de atención temprana, Giné (1995) contexto familiar y discapacidad, Gómez (2005), intervención temprana desde la diferentes escuelas psicológicas, Méjico (2003) hitos sobre el desarrollo temprano y la prevención de la discapacidad y otros. Empero estas investigaciones no son especializada en el área de competencia de esta investigación.

Sin embargo, existe proyectos estatales, y programas interinstitucionales que desarrollan estrategias específicas para la enseñanza a estos estudiantes. Cada uno de los cuales se han basado en el *drill* como pilar fundamental en el desarrollo de estos programas.

Schloos (1995) aplica una investigación, basada en la técnica de *sight-word* que consistía en reconoce una palabra de manera inmediata por el lector , a través de repeticiones constantes, en los niños con vulnerabilidad mental, concluye que los estudiantes luego de un número indeterminado de errores y aciertos con práctica constante u *pattern drill*, lograron adquirir 4 palabras de cinco dictadas, es decir hubo un incremento del 90% en la retención de la palabra introducida en los estudiantes con discapacidad mental.

De igual manera, en el estado de Illinois, se aplica un manual con la colaboración de Abelandá (2002) este sugiere ciertos tips a ser utilizados por parte de los educadores en el ejercicio de su profesión con los niños de estas características especiales entre las primeras se encuentran el aspecto legal, el cual manifiesta que el Estado de Illinois debe identificar a esta población se encuentre o no dentro del sistema educativo.

Existen, también, en otros países el desarrollo de programas específicos con adaptaciones para estos estudiantes, siendo en Ministerio de Educación (2008) del Gobierno de Jerusalén que realiza un currículo adaptado para los estudiantes con necesidades educativas especiales entre ellas se toman en cuenta las dificultades de aprendizaje conductuales, sociales y comunicativas, así como la discapacidades visuales, auditivas, físicas (parálisis cerebral y distrofia muscular) y mentales. En estos programas se encuentra el *drill*, como componente principal dentro del proceso de aprendizaje, tanto para la competencia oral como en el desarrollo del vocabulario, tomando como base la actividad de afianzamiento mediante repetición de preguntas y respuestas. De la misma manera se hace énfasis en la utilización de ayudas visuales en el proceso de aprendizaje.

Holesinská (2006) en su estudio realizado para Universidad de Masaryk detalla el proceso de adquisición de la lengua madre, mismo que según su información se realiza, a través de un proceso de imitación, repetición, formulación de la estructura hablada e incorporación del habla. Luego de indicar algunas estrategias comunicativas, cognitivas y meta-cognitivas, destaca el uso de cadenas de reversa de letras y sílabas (*técnica del drill*) en la práctica de la pronunciación.

Otro aporte en la investigación del uso del drill en los niños y adolescentes con inteligencia marginal es el aporte realizado por Montesorri (1986), quien hace un estudio en donde la convergen dos ciencias la medicina y la Filosofía , cuyos principios radican sobre los siguientes elementos: Participación activa, enseñanza individualizada, grupos de diferentes edades, motivación, interés en aprender, escogimiento de la velocidad del aprendizaje, Descubrimiento de sus propios errores, repetición de actividades para reforzamiento, material multi-sensorial, desarrollando en un método llamado Montesorri, ampliamente difundido en América Latina.

Hipótesis

H₀: El aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal no se ve afectada significativamente mediante la utilización del *pattern drill* y las *tarjetas memoria*

H₁: El aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal se ve afectada significativamente mediante el uso de la utilización del *pattern drill* y las *tarjetas memorias*

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de la investigación

La presente investigación es de tipo experimental cuantitativo con una modalidad explicativa referente al cómo se interrelacionan las variables, pues se evalúa la incidencia de la variable independiente del pattern drill y las ayudas visuales sobre el aprendizaje del Inglés en los estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante experiencias de pruebas controladas en grupos asignados al azar. Se conformó dos grupos al azar uno experimental y el otro de control los que fueron integrados por los estudiantes que presentaban inteligencia marginal.

Los grupos tuvieron similares características en edad, escolaridad, y coeficiente intelectual, por lo que el Grupo Experimental fue conformado con 11 estudiantes (n=11), al igual que el Grupo de Control tuvo 11 estudiantes (n=11). Además, para la realización de este experimento se organizó clases especiales, es decir, clases extracurriculares en horario de 12:00 a 13:30.

Con estos grupos se trabajó en dos horarios de aproximadamente 30 minutos por período, en un total de 5 días a la semana por un lapso de 5 semanas, lo que implica que a la semana se utilizó 2 horas con 30 minutos para el tratamiento y al finalizar el experimento fue de 11 horas aproximadamente de tratamiento.

El tratamiento que se aplicó, en su orden, fue las estrategias del pattern drill y las ayudas visuales al primero; y las comunicativas al segundo. Esto se lo explica en la tabla No. 1

TABLA 1: TRATAMIENTO REALIZADOS A LOS GRUPOS

| | preprueba | posprueba |
|----|--|-----------|
| GE | tratamiento de pattern drill | |
| GC | tratamiento de estrategias comunicativas, juegos, dramatizaciones. | |

TABLA 2: CARACTERIZACIÓN DE VARIABLES

| Variable | Dimensión | Técnica | Indicadores | Instrumentos |
|---|----------------------|---------------------------------------|---|---------------------|
| Independiente Uso de <i>Pattern drill</i> y Tarjetas de memoria | Pattern drill | Uso del tipología del pattern drill | Tratamiento mediante clases dadas con <i>pattern drill</i> . | Preprueba |
| | Tarjetas de Memoria | Uso de tarjeta de memoria específica. | Tratamiento mediante clases dadas con tarjeta de memoria específica. | Preprueba |
| Dependiente Aprendizaje del Inglés | Gramática | Uso del drill de sustitución | Número de respuesta correctas en un ejercicio de conjugación con el verbo <i>To be</i> . | Posprueba |
| | | Uso del drill de eliminación | Resultado de un ejercicio de los adjetivos posesivos | Posprueba |
| | | producción, y grupo concéntrico | Resultado de los ejercicios de Demostrativos | Posprueba |
| | Vocabulario | | Número de respuestas correctas en un ejercicio de las categorías de números y vestimenta. | Posprueba |
| | Comprensión auditiva | Uso del drill de pregunta y respuesta | Resultado de ejercicio con escuchar y completar. | Posprueba |

| | | | | |
|--|--------------------|----------------------------------|---|------------|
| | | | Resultado de ejercicio de tipiar la mejor respuesta. | Posprueba |
| | | | Resultado de ejercicio de escoger la mejor respuesta. | Posprueba |
| | Producción escrita | Uso de drill de grupo conéntrico | Evaluación del respeto a las instrucciones en una escala del 0 al 4. | Posprueba |
| | | | Evaluación del uso del vocabulario escala del 0 al 4. | Posprueba |
| | | | Evaluación del uso correcto de la gramática en una escala del 1 al 4. | Posprueba |
| | | | Evaluación de la coherencia en las ideas para la comprensión en una escala de 1 al 4. | Posprueba. |
| | | | | |

Población

La investigación se realizó en el Colegio Aida Gallegos de Moncayo donde existe un total de 900 alumnos, de los cuales 60, es decir un 6,6% de estudiantes presentan necesidades educativas especiales, de éstos 27(3%) fueron diagnosticados con inteligencia marginal. Se decidió realizar la intervención en este grupo, pues luego de una pre valoración por parte del DCE (Departamento de Consejería Estudiantil) se determinó que existían estudiantes con un gran porcentaje con esta clase de discapacidad. Los datos sobre discapacidad en los estudiantes fueron proporcionados en forma directa por el Departamento de Bienestar Estudiantil, que a su vez obtuvo esta

información del departamento psicológico gubernamental denominado CEDOCS, institución que determina los parámetros sobre los cuales debe valorarse la discapacidad en general y en particular la inteligencia marginal que se evalúa bajo ciertos test psicológicos como son: test de Wischler y la observación directa, entrevistas y otros.

La muestra de la presente investigación es toda la población de estudiantes que presentan inteligencia marginal, es decir, 27 estudiantes. Sin embargo de los 27 estudiantes, 5 no asistieron a este proceso. Es necesario recalcar que como se desarrolló clases extracurriculares, fuera del horario normal de clase para aplicar el presente experimento, y como el docente aplicador no era profesor de clase de todos ellos, decidieron no asistir.

Las características que se tomaron en cuenta para el presente experimento fueron: edad, coeficiente intelectual, asistencia y escolaridad.

La edad de los participantes se situó en un intervalo de 12 a 17 años. Otro factor que se tomó en cuenta fue el coeficiente intelectual de los estudiantes con inteligencia marginal que de acuerdo a los parámetros psicológicos se encuentra en el rango entre 70 a 85 y que los estudiantes sujetos al experimento se encuentran dentro de estos rangos. Por otra parte el nivel educativo de los participantes de este estudio o escolaridad; también fue considerado, mismo que oscila entre el octavo año de básica superior y el tercer año de Bachillerato. La asistencia de igual manera, fue otra de las características tomadas en cuenta para el desarrollo del presente experimento, el que se tuvo una diferencia de 4.5 a favor del Grupo Experimental.

TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DE LOS DOS GRUPOS

| | MEDIA MEDIA DEVIACION | | |
|---------------------------------|------------------------------|-----------|------------|
| CARACTERISTICAS | GE | GC | EST |
| EDAD | 14,4% | 14,3% | 1,5% |
| C.I | 77% | 77,8% | 4,4% |
| ESCOLARIDAD | 7,5% | 7,8% | 3,1% |
| PORCENTAJE DE ASISTENCIA | 19,2% | 14,7% | 7,9% |

M= Promedio
Intelectual

SD=Desviación Estándar
Porcentaje de Asistencia.

GE: Grupo Experimental

GC: Grupo Control

CI= Coeficiente

P.A.=

Instrumentos

Como es una investigación causi-experimental se tomó como instrumento una prueba que fue aplicada al inicio y al final del experimento con varios componentes o dimensiones tales como: gramática, vocabulario, comprensión auditiva y producción escrita, lo que permitió cuantificar la información obtenida y convertirla en datos para su posterior análisis y contraste. Cabe manifestar que se aplicó el mismo cuestionario tanto al inicio como a la finalización el experimento.

En la estructura de la prueba se tomó en cuenta las dimensiones del aprendizaje tales como: Vocabulario, gramática, comprensión auditiva y la producción escrita, y se tuvo en cuenta las siguientes valoraciones:

Gramática, a la cual se le asignó 4 ítems integrados por el verbo *to be* (*ser o estar*), adjetivos posesivos, pronombres demostrativos y organización de oraciones. Los que tuvieron una puntaje entre 9, 5, 5, 5 puntos respectivamente, enfatizando al verbo *to be*, pues sin esta noción, no podrán elaborar los modelos pertinentes del *pattern drill*. Otro indicador que se aplicó es el vocabulario que tuvo 2 preguntas sobre los números y la vestimenta a los que se les asignó un puntaje de 5 y 4 y tuvo una menor importancia pues este indicador depende y se interrelaciona en forma directa con la gramática.

La comprensión auditiva fue otro de los indicadores considerados, al cual se dio gran importancia, pues tuvo tres ítems como son, el escogimiento de respuesta, el ordenar las preguntas y por último encerrar la respuesta correcta, los que tuvieron un puntaje de 3,4, y 4 respectivamente, a este indicador se le asignó mayor número de ejercicios, pues es una habilidad fundamental para el aprendizaje de un segundo idioma y además es la primera destreza que se desarrolla al aprenderlo.

El último ítem que se consideró en la prueba fue la producción escrita a la que se le fijó una valoración de aproximadamente 4 elementos, aquí se consideró el grado de seguimiento de las instrucciones dadas, el vocabulario utilizado, la gramática aplicada y la organización de ideas.

Procedimiento

Esta investigación siguió los siguientes pasos:

Luego de la conformación de los dos grupos investigativos con 11 estudiantes cada uno, se procede a aplicar las técnicas o estrategias metodológicas en un periodo de 35 días, una hora diaria con cada grupo. Lo que significa que de entre la aplicación de pre y posprueba hubo 11 horas de tratamiento a los dos grupos.

Luego de aplicada la preprueba se implementa la secuenciación en la utilización de los *pattern drills* o ejercicios de repetición con sus técnicas específicas en el grupo experimental.

Durante la primera semana se emplea los ejercicios de repetición como los de preguntas y respuestas en donde, los estudiantes luego de escuchar preguntas responden a las mismas.

Ejemplo:

- *What is your name?*
- *Where are you from?*
- *Where do you study?*
- *How old are you?*
- *What would you like to be in the future?*
- *What do you like to.....?*

A esta serie de preguntas, como se explica anteriormente, los estudiantes deben contestar ordenadamente por aproximadamente unos 20 minutos, luego de este tiempo, los roles cambian y son ellos quienes preguntan a sus compañeros, los que a su vez responden.

Entre jueves y viernes se emplea el *drill* de sustitución que consiste en suplantar un ítem de la oración por otro. Por ejemplo.

Se introduce la pregunta

- *What is your name?*

El estudiante contestó.

- *My name is.....*

Inmediatamente se hace la misma pregunta a otro estudiante el cual la contesta. Se vuelve al estudiante anterior y he aquí el cambio en la pregunta por otro adjetivo posesivo, enfatizando en la pronunciación del adjetivo posesivo a ser utilizado.

Ejemplo.

- *P: What is his name?*
- *S: My name is....*
- *P: What is **his** name?*
- *P: What is **his** name?*
- *S: **His** name is.....*

Como se puede visualizar que en la producción de este *drill* la maestra enfatiza el uso de los posesivos no sólo acentuando la pronunciación, sino que a la par muestra las tarjetas de memoria con el posesivo a ser utilizado

- P: What is **his** name?

Entonces el estudiante comprende el cambio y contesta correctamente, luego de 2 repeticiones.

Para el viernes se realiza un refuerzo de estos dos *drills*.

La siguiente semana se aplica los *drills* de desaparición los que consistieron en primera instancia de un modelamiento introductorio por parte de la profesora. En esta introducción, se escribe las oraciones en el pizarrón, se les hace repetir por unos cinco minutos aproximadamente, los modelos dados en el pizarrón.

Ejemplo:

- He is a doctor
- She is a nurse
- They are friends.

Luego, a las oraciones se las elimina palabra por palabra y el estudiante va repitiendo la oración. Además se le muestra las tarjetas de memoria con vocabulario referente a lo que se ha introducido y se pega en el pizarrón.

Ejemplo.

- He is a doctor
- He is a
- He is.....
- He.....

Al final el estudiante debe repetir toda la oración.

- S: He is a doctor.

En los días subsiguientes se aplica el *drill* de producción el que consiste en aplicar un modelo para hacerle repetir al estudiante y luego darle un ítem o una palabra para formar una oración.

En este modelo la maestra utiliza las ayudas visuales para introducir el vocabulario sobre *clothes*, o vestimenta.

Oralmente la maestra da oraciones con los adjetivos posesivos para ser repetidos por el estudiante correspondiente, luego se solicita que se repita de manera grupal, para finalmente dar oralmente una palabra y mostrar una tarjeta.

Se explica cómo debe realizarse el ejercicio.

Ejemplo

- P: My mother has blue pants
- P: Our mother red skirts.

- *S: Our mother **has** red skirts.*
- *P: Ourred skirts.*
- *S: Our mother **has red** skirts*
- *P: Ourskirts*
- *S: Our **mother has red** skirts*

Para la siguiente semana, una vez más se aplican los ejercicios de repetición durante el primer día de la semana.

El resto de semana, en cambio, se emplea el *drill* de grupo concéntrico en base al ejercicio de repetición. Se realiza dos grupos de trabajo, el primero debe formar un círculo y el segundo lo rodea, se le establece algunos patrones de oraciones y preguntas, las cuales deben hacerle a su compañero, el mismo que debe contestar a la interrogante planteada por aproximadamente 2 a 3 minutos, luego se mueve a la derecha y vuelve a contestar la pregunta realizada por el otro compañero. Este ejercicio lo practica hasta finalizar la ronda que podría ser de cinco estudiantes. Finalmente cuando finaliza la ronda el grupo externo pasa a realizar el rol del círculo interno y realiza las preguntas, mientras los otros contestan.

Ejemplo:

- *What is your name?*
- *Where are you from?*
- *Where do you live?*
- *What is your favorite singer?*
- *What do you like to do?*
- *How old are you?*
- *When is your birthday?*
- *Do you have friends?*
- *Do you have pets?*

Después de este tiempo de aplicación de los *drills*, se realiza una recopilación de los ejercicios aplicados durante el presente programa investigativo.

A la par, al grupo control se le aplican estrategias cognitivas comunicativas tales como: juego de roles, ejercicios de completación y otros que a detalle se describe.

La primera semana se aplican juegos alternos de complementación, es decir se les muestra tarjetas de la conjugación del verbo *to be*, luego se procede a escribir en el pizarrón los pronombres personales. Se explica a los estudiantes sobre el juego y su correspondencia de las tarjetas con los pronombres personales. Una vez realizada esta explicación los estudiantes proceden a realizar el juego.

Luego de este procedimiento, se aplica ejercicios de reforzamiento de complementación o *gaps*.

Se utiliza además; durante la primera semana los juegos de rol en donde el estudiante simula realizar diálogo de la vida cotidiana para modelar y mejorar pronunciación e introducir vocabulario.

Primeramente se le da al estudiante un modelo de diálogo en papeles, se le pide a cada uno de ellos que elijan el rol que desean desempeñar con este tipo de diálogos.

Ejemplo:

- *El primer estudiante será un entrevistador y deberá hacer preguntas básicas.*
- *El segundo, en cambio; deberá responder a las preguntas realizadas por parte del primer estudiante.*

En seguida, se aplica el juego denominado Bingo, el que permite la introducción de los adjetivos posesivos. Este consiste en proporcionar al estudiante una tabla de bingo impreso con las imágenes y los adjetivos posesivos y oraciones con el mismo motivo, el estudiante deberá cubrir uno a uno estos motivos cada vez que la maestra vocee y coincida con su imagen u oración, hasta tapar totalmente la tabla.

También, se realiza ejercicios de complementación y ordenamiento con los estudiantes, en otras palabras se le proporciona la explicación pertinente del uso del verbo *to be* y luego se les da una hoja para completar.

Además; se emplea las preguntas al azar, es decir preguntas personales que el estudiante debe contestarlas.

Se pregunta indistintamente a los estudiantes quienes responden y relacionan la pregunta anterior con la respuesta subsiguiente para poder realizar una descripción

Ejemplo:

- *P: What is your name?*
- *S: My name is*
- *P: Where are you from?*
- *S: I'm from*
- *P: Where do you study?*
- *S: I study at.....*

Finalmente, el estudiante enlaza las respuestas y realiza la descripción personal.

Otra de las estrategias aplicadas fue la autobiografía que permitió valorar la destreza de la escritura, para lo cual se le dio ítems a ser seguidos y hacer una descripción personal.

Ejemplo:

La profesora indica al estudiante que va a realizar una descripción personal, escribe en el pizarrón las palabras claves para el desarrollo de la descripción.

Análisis de datos

Los instrumentos estadísticos que se aplicaron en el presente trabajo investigativo son los que nos proporciona la estadística descriptiva y la inferencial estos son: la media, la desviación estándar, además de la correlación de Pearson y el t-de student, bajo cuyos criterios se analizaron los datos obtenidos.

Los datos fueron recogidos luego de la aplicación de la pre y posprueba, éstos a su vez fueron codificados y tabulados y encolumnados en casilleros de acuerdo con características o áreas de aprendizaje que se tomo en cuenta en el experimento, es decir, número de estudiantes, edad, coeficiente intelectual, asistencia y escolaridad o nivel de escolaridad. A la par se procedió a separar los indicadores, es decir; los ítems evaluados en el experimento. A estos datos se le dio una columna específica y se les asignó valores previos, los cuales fueron estratificados de acuerdo a su valor de importancia.

Cada uno de estos instrumentos permitió verificar primero el promedio de mejoría de aprendizaje, relación entre variables, nivel de significancia y corroboración de hipótesis.

Limitaciones de la investigación

Dentro del proceso investigativo algunos inconvenientes se tuvieron que sortear estos fueron:

- Los aspectos logísticos referentes a la asignación de un aula específica para el desarrollo de la investigación.
- La comprensión y autorización de los padres de familia para que los estudiantes puedan acceder al programa investigativo.
- El horario de asignación para el trabajo con los grupos con los que se trabajó.
- La oposición de ciertos docentes con los cuales coincidía el horario de recuperación.

Pese a ello la investigación se realizó de acuerdo a la planificación establecida con anterioridad.

Conjuntamente a estas limitaciones, otras como el tiempo y espacio, influyeron en este experimento. Esto significa que la aplicación de las estrategias metodológicas si se las hubiese realizado en un tiempo mayor la investigación podría haber tenido mejores resultados en la aplicación de las estrategias del *pattern drillly* las *tarjetas de memoria*

en el desarrollo de destrezas como las auditivas y las escritas, y en lo referente al espacio, se hubiese ampliado la investigación hacia otras instituciones educativas, pero no se pudo abarcar mayor número debido a la existencia de un sólo docente aplicador de las estrategias antes mencionadas.

CAPÍTULO IV RESULTADOS

En el presente análisis de resultados es necesario establecer las abreviaturas que al futuro se utilizarán en la presente estudio, las cuales se detallan en la tabla 4.

Luego se hará una explicación de cada dimensión: gramática, vocabulario, comprensión auditiva y producción escrita, para finalmente proceder a describir las correlaciones que se establecen entre las características de los estudiantes y las áreas de mejora en el aprendizaje de Inglés.

TABLA 4: ABREVIACIONES UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

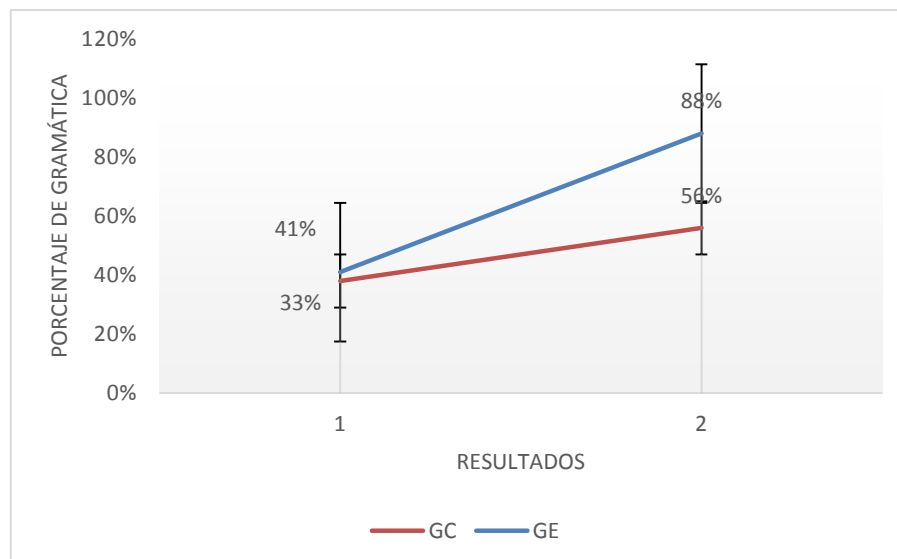
| Abreviación | Nominación |
|--------------------|--|
| GE | Grupo Experimental |
| GC | Grupo Control |
| M | Promedio |
| SD | Desviación Estándar |
| r | Coefficiente de correlación de Pearson |
| p | Nivel de significancia |
| * | Significativo ($p < 0,05$) |
| ** | Altamente significativo ($p < 0,01$) |

Resultados en gramática

TABLA 5: COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE PRE Y POSPRUEBA DE ITEM DE GRAMÁTICA

| | | Preprueba | Posprueba | Diferencia |
|-----------|----|-----------|-----------|------------|
| <i>GE</i> | M | 41% | 88% | +47% |
| | SD | 18% | 11% | |
| <i>GC</i> | M | 15% | 53% | +23% |
| | SD | 12% | 20% | |
| | . | | | |

GRÁFICO 1: RESULTADOS COMPARATIVOS PRE Y POSPRUEBA DEL ITEM DE GRAMÁTICA



Se puede observar en la tabla 5 que, si bien el GE empezó con un nivel más alto que el GC en su conocimiento sobre gramática, también el GE incrementó significativamente su conocimiento en el área de gramática (+47%) en relación del GC (+23%). Sin embargo esta diferencia en incremento entre el GE y el GC no es significativa ($p = 0,067$) de manera general en el mejoramiento del aprendizaje en estudiantes con inteligencia marginal.

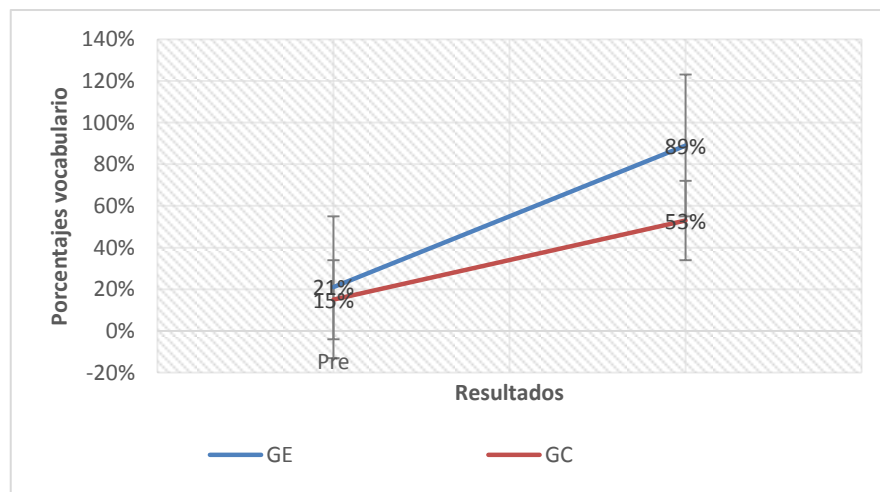
Por lo que se concluye que la aplicación del *pattern drill*, de manera específica de los de sustitución, encadenamiento y preguntas y respuestas, en el proceso de aprendizaje del Inglés es notoria para la adquisición de gramática, más aún en los estudiantes con inteligencia marginal, pues permite mediante patrones de repetición enseñar estructuras morfosintácticas previamente planificadas de acuerdo con las necesidades de estos estudiantes y con la planificación micro-curricular.

Resultados en vocabulario

TABLA 6: COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE DIFERENCIAS DE PRE POSPRUEBA DEL ITEM DE VOCABULARIO.

| | | Preprueba | Posprueba | Diferencia |
|----|----|-----------|-----------|------------|
| GE | M | 21% | 89% | +68% |
| | SD | 12% | 14% | |
| GC | M | 15% | 53% | +38% |
| | SD | 14% | 20% | |

Gráfico 2: Comparativo de pre y posprueba de vocabulario



En la tabla 6 se puede visualizar que el GE empezó con un nivel superior al del GC en su conocimiento de vocabulario, a su vez el GE aumentó su nivel de aprendizaje en vocabulario (+68%) en comparación con el GC. (+38%). Esto implica que la investigación fue altamente significativa ($p = 0,001$).

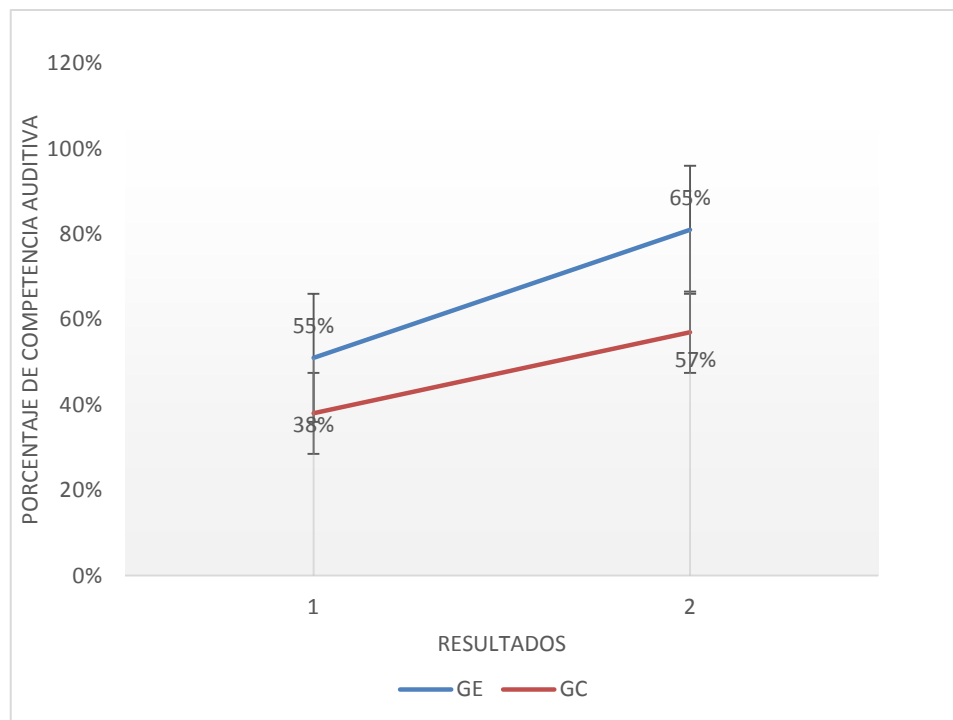
Este incremento significativo en el aprendizaje de vocabulario determina que la aplicación del *pattern drill*, específicamente del *drill de desaparición* fue efectivo en esta área de aprendizaje del Inglés, es decir que se constituye en una estrategia apropiada para incrementar léxico en el estudiante. Otro elemento complementario que coadyuvó para obtener estos resultados fue el uso de las tarjetas de memoria, especialmente en su combinación con el drill de repetición y el de sustitución, que permitió el incremento del léxico mediante procesos de fijación y memorización en el estudiante.

Comparación del competencia auditiva

TABLA 7 : COMPARACIÓN DE RESULTADOS DE DIFERENCIA ENTRE PRE Y POSPRUEBA DEL ITEM DE COMPETENCIA AUDITIVA

| | | Preprueba | Posprueba | Diferencias | |
|------------|----|-----------|-----------|-------------|------|
| GRÁFICO 3: | GE | M | 55% | 65% | +10% |
| | | SD | 4% | 13% | |
| | GC | M | 38% | 57% | +19% |
| | | SD | 36% | 21% | |

COMPARATIVO DE PRE Y POSPRUEBA DE RESULTADOS DE COMPETENCIA AUDITIVA



En la tabla 7 se puede visualizar que si bien es cierto el GE tuvo una elevación superior en competencia auditiva en relación con el GC, empero el incremento obtenido es menor del GE (+10%) en relación con el GC (+19%). Por lo que la diferencia en el incremento de aprendizaje del Inglés entre el GE y el GC no es significativa ($p = 0,470$) en su influencia.

Esto denota que la aplicación de las estrategias del *pattern drill* con su tipología (de repetición, sustitución, eliminación, encadenamiento) y el uso de las tarjetas de memoria no fueron tan efectivas para el desarrollo de la agudeza auditiva en el aprendizaje en el Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal, más bien el GC tiene una mejora leve sobre el GE, que se manifiesta por la aplicación de otras estrategias comunicativas.

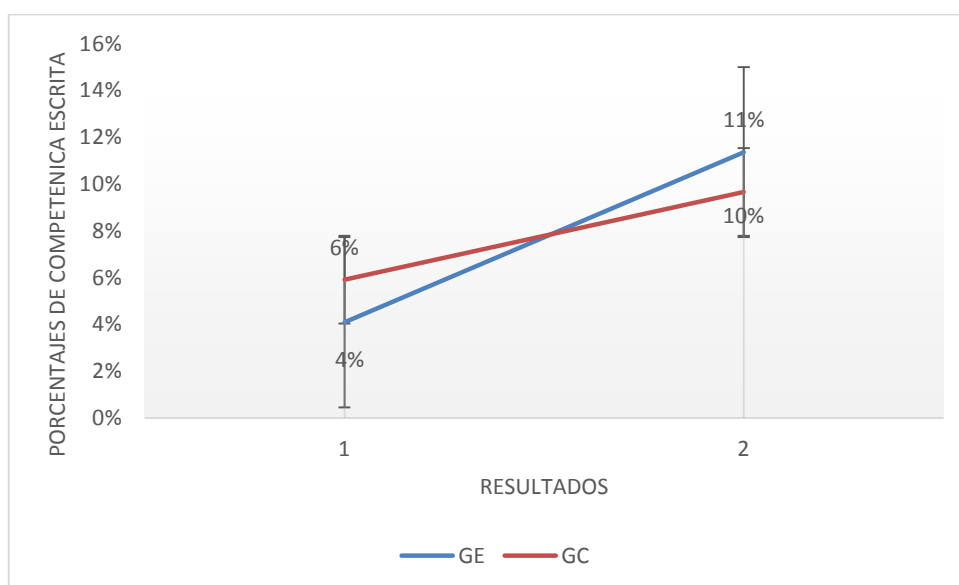
Comparación del ítem de producción escrita

TABLA 8: COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE PRE POSPRUEBA DEL ÍTEM DE PRODUCCIÓN ESCRITA

| | | Preprueba | Posprueba | Diferencia |
|----|----|-----------|-----------|------------|
| GE | M | 4% | 11% | 7% |
| | SD | 4% | 13% | |

| | | | | |
|----|----|----|-----|----|
| GC | M | 6% | 10% | 4% |
| | SD | 5% | 6% | |

GRÁFICO 4: COMPARATIVO DE RESULTADOS PRE Y POSPRUEBA DEL ITEM DE PRODUCCIÓN ESCRITA



En la tabla 8 se puede observar que el GE parte con un valor levemente superior al del GC, sin embargo aunque este valor es superior, el mejoramiento en el GE(+7%) no es alto, peor aún en el GC(+4%). Además de acuerdo con los datos obtenidos por el T-test esta mejoría no es significativa ($p = 0,112$). Entonces el uso del *pattern drill* específicamente de pregunta y respuesta y de grupo concéntrico, como técnica no es tan adecuada para mejorar ésta destreza en los estudiantes con inteligencia marginal, más aún si se lo compara con el grupo control al que se aplicó las destrezas comunicativas.

Esto implica que los estudiantes requieren de combinaciones de estrategias del drill y comunicativas para obtener resultados positivos en el mejoramiento de esta destreza.

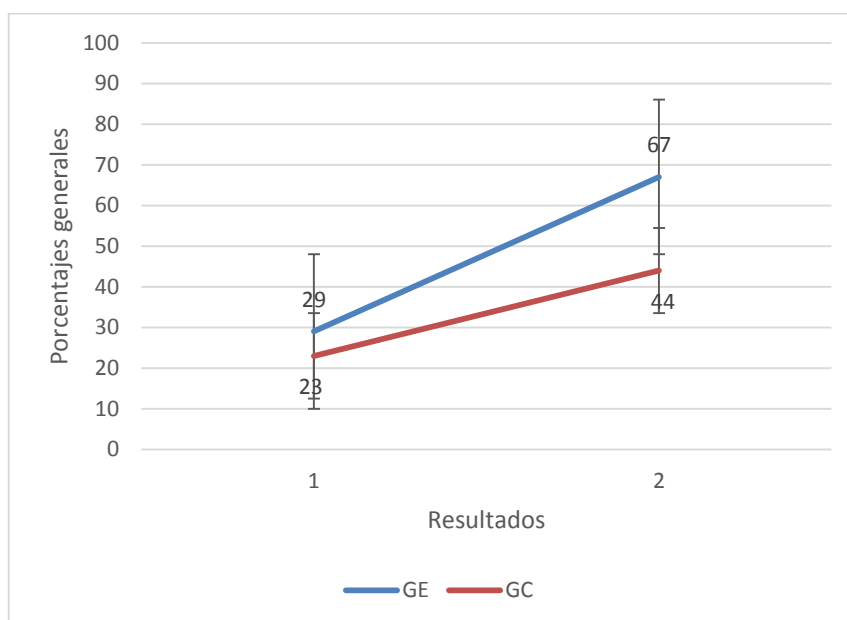
También, en la gráfica 4 se representa puntos convergentes que implica la existencia de valores similares en los resultados de pre y posprueba del GE y el

GC que constituye en puntos similares de aprendizaje tanto con la estrategia del pattern drill como las comunicativas.

Comparación general de los resultados de diferencias de promedios

TABLA 9: DIFERENCIA ENTRE MEDIAS DE RESULTADOS GENERALES DE GE Y GC

| | | Preprueba | Posprueba | Diferencias |
|---|------|-----------|-----------|-------------|
| GRÁFICO 5: COMPARATIVO DE RESULTADOS GENERALES PRE Y POSPRUEBA. | GE M | 29% | 67% | +38% |
| | SD | 7% | 9% | |
| | GC M | 23% | 44% | +21% |
| | SD | 9% | 14% | |



En la tabla 9 se observa las diferencias de promedios entre pre y posprueba, de las cuales el GE presenta desde un inicio un nivel más alto al del GC y la brecha se acrecenta más sobre el GC con las diferencias de los promedios, obteniendo el GE un porcentaje +38% mientras el GC tiene +21%. Entonces se establece que a nivel general la aplicación de las estrategias del *pattern drill* y las tarjetas de memoria en el mejoramiento del aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal fue significativo ($p = 0,026$).

Además se puede manifestar que la aplicación de las antes mencionadas estrategias son efectivas, eficaces y complementarias en el mejoramiento del aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal.

Análisis general de los resultados

Luego del análisis individual por área de aprendizaje, es pertinente realizar el análisis de los datos obtenidos de manera general, con la finalidad de visualizar de mejor manera el resumen de las diferencias entre resultados.

TABLA 10: RESUMEN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE PRE-POSPRUEBA

| | | Vocabulario | Gramática | Competencia Auditiva | Producción Escrita | General |
|-----------------------|---------------------------|-------------|-----------|----------------------|--------------------|-------------|
| GE | M | +69% | +48% | +28% | +7% | +39% |
| GC | M | +38% | +23% | +19% | +4% | +21% |
| | p | 0,001** | 0,067 | 0,530 | 0,112 | 0,026* |
| M=Media significativo | P = Valor de p (< 0.05) : | | | (T de T= t student)= | *significativo | **altamente |

En la tabla 10 del resumen de las diferencias entre pre y posprueba se visualiza un mejoramiento en el aprendizaje del Inglés en el GE en relación con el de GC ($p = 0,026$), lo que indica que la aplicación de los *pattern drills* y las tarjetas de memoria fue significativa en el aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal.

Además, de las diferencias entre pre y posprueba se establece que el indicador de vocabulario en el GE (+69%) tuvo un mejoramiento considerable en relación con el GC (+38%), lo que implica que el aprendizaje del Inglés en este campo resultó positivo, y es significativa $p = (0,001)$.

En lo referente a las áreas de gramática, comprensión auditiva y producción escrita, en la tabla 10 se observa que el GE tiene incremento alto en el mejoramiento del aprendizaje de Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal sobre el GC, pero no es significativo en, gramática ($p = 0,067$), en comprensión auditiva ($p = 0,530$) ni en producción escrita ($p = 0,112$).

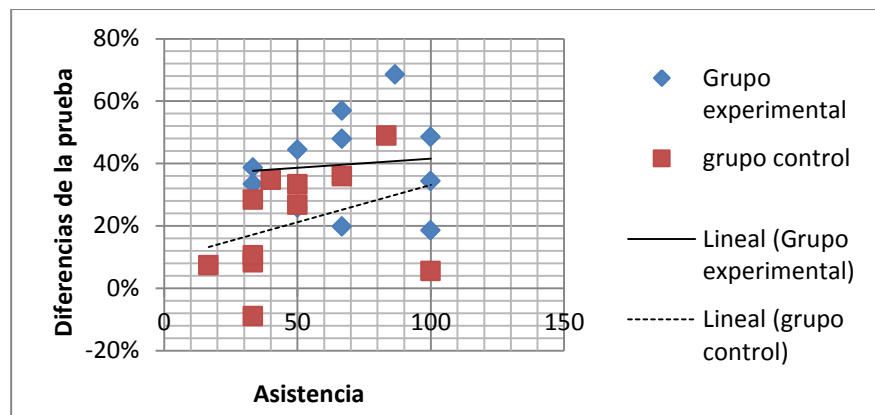
Entonces, cada una de las áreas del aprendizaje del Inglés obtuvo un nivel diferente de desarrollo y mejoramiento en el aprendizaje, en los estudiantes con inteligencia marginal.

Análisis de correlación entre los resultados de la prueba y algunas características de los estudiantes.

A continuación se analiza los resultados obtenidos de la correlación entre las características que hemos tomado en cuenta de los estudiantes con los resultados de prueba aplicada durante el experimento.

Correlación entre asistencia y mejoramiento en prueba.

GRÁFICO 6: CORRELACIÓN ENTRE ASISTENCIA Y RESULTADOS DE PRUEBA



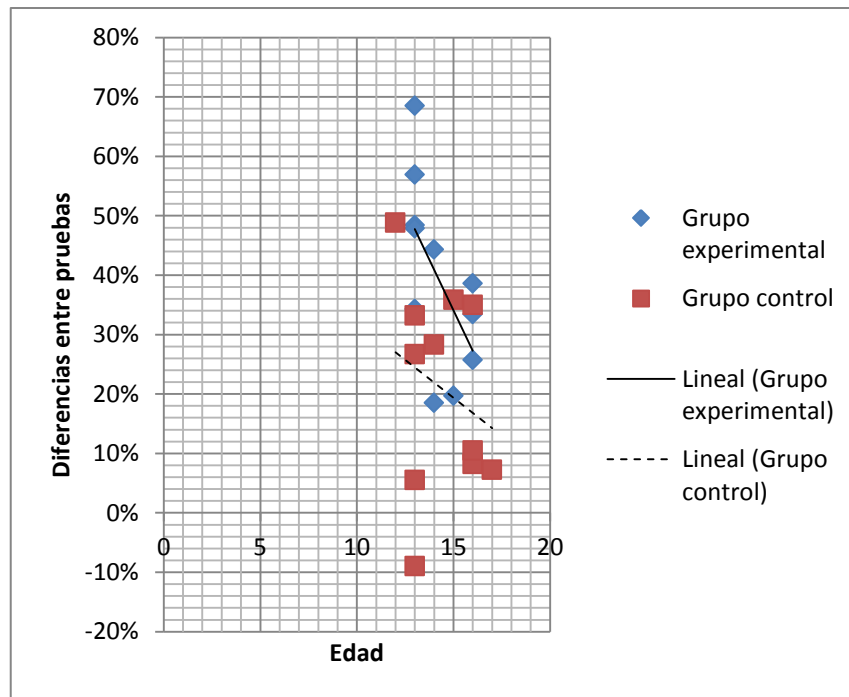
$$r = (0,083)$$

$$p = (0,0404)$$

En relación con el gráfico 5 se observa que el GE asistió con mayor frecuencia al tratamiento implementado por la investigadora con un porcentaje de 64,2% por días asistidos en relación con el GC cuyo porcentaje de asistencia fue del 49,1%. Se observa además que existe una correlación débil entre edad y mejoramiento en la prueba ($r=0,040$), entonces se concluye que aunque el GE haya tenido un mayor porcentaje de asistencia al programa de mejoramiento de Inglés, no implica una mejora sustancial en todas las áreas del aprendizaje estudiadas en el experimento.

Correlación entre edad y mejoramiento de prueba

GRÁFICO 7 CORRELACIÓN DE EDAD CON MEJORAMIENTO DE PRUEBA



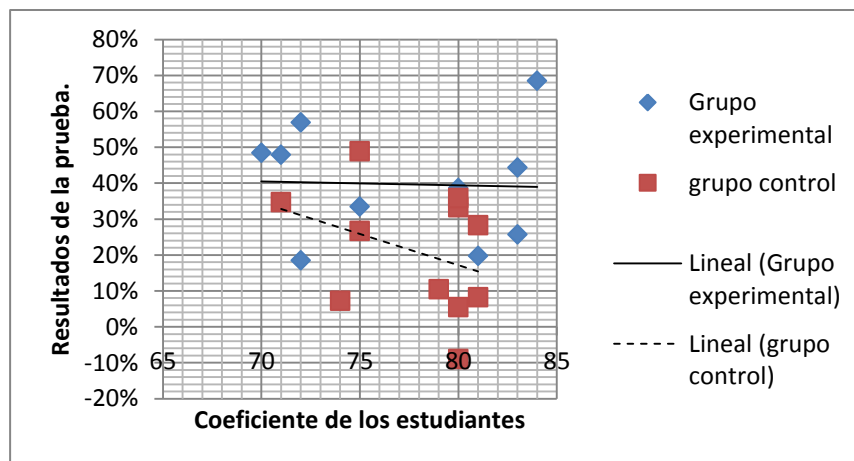
$$r = -0,56$$

$$p = (0,036)$$

Otra de las características que se tomó en cuenta para la elaboración de la investigación fue la edad de los estudiantes y se comparó con la diferencias de mejoramiento. En lo referente a este punto, en la gráfica 7 se visualiza que la edad promedio en ambos grupos no difiere en gran distancia en años entre uno y otro, y en el grupo experimental, se calculó un coeficiente de correlación (r de Pearson) alto entre edad y mejora en la prueba ($r = -0,56$). Este coeficiente se revela ser significativo ($p = 0,036$). Al ser negativo, indica que los estudiantes mayores no mejoraron sustancialmente en relación con que los estudiantes con menor edad.

Correlación entre coeficiente intelectual y mejoramiento de prueba

GRÁFICO 8: CORRELACIÓN ENTRE COEFICIENTE INTELECTUAL Y MEJORAMIENTO DE PRUEBA



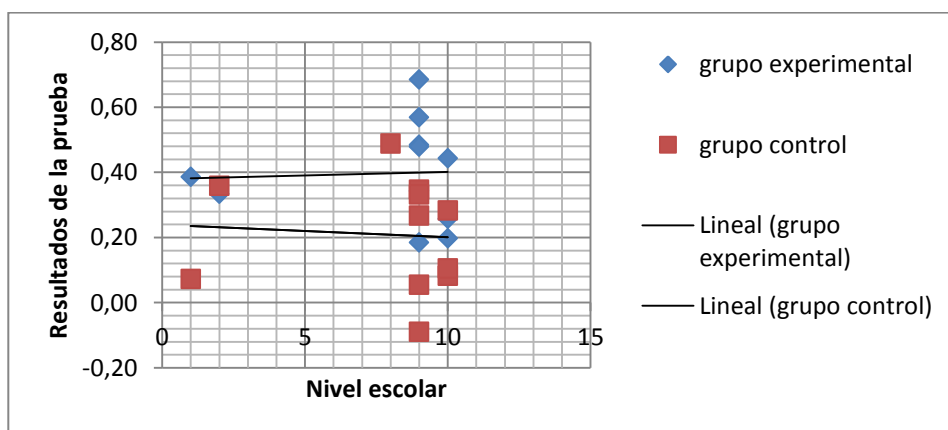
$$r = (-0,028)$$

$$p = (0,467)$$

En gráfico 8 se visualiza que con respecto al Coeficiente Intelectual la correlación entre este último y el mejoramiento del aprendizaje es negativa de acuerdo con la medición de r de Pearson ($r = -0,028$), entonces se deduce que las habilidades intelectuales no influyen significativamente ($0,0467$) en la mejora del aprendizaje, por tanto las estrategias *del pattern drill* resultaron ser nuevas para los estudiantes, es decir que el *pattern drill* de acuerdo con estos resultados serían una técnica o estrategia apropiada para su aplicación tanto a la población estudiantil con alguna discapacidad como a estudiantes regulares.

Correlación entre nivel escolar y mejoramiento en la prueba.

GRÁFICO 9 CORRELACIÓN DE NIVEL ESCOLAR CON RESULTADOS DE PRUEBA



$$r = (0,019)$$

$$p = (0,477)$$

En el gráfico 9 se visualiza que la diferencia de nivel escolar entre un estudiante y otro no fue significativa ($p = 0,477$) dentro de la aplicación del experimento. Además de

manera general el nivel escolar, es decir el nivel de conocimientos previos que un estudiante tiene no fue un elemento decisivo en el aprendizaje de inglés dentro de este programa de mejora.

Si bien es cierto el nivel educativo no tuvo influencia a nivel general en el mejoramiento del Inglés , sin embargo en el área de gramática tuvo gran influencia, talvez por el conocimiento previo que los estudiantes tienen sobre este ámbito.

Análisis de correlación entre características de los estudiante y mejoramiento en la prueba.

TABLA 11: CORRELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS Y MEJORAMIENTO DE LA PRUEBA

| GE | Voca | Gramática | Comp. aud. | Produc. escr. | Global |
|----------------|--------|-----------|------------|---------------|--------|
| Edad | -0,392 | -0,247 | -0,252 | -0,721** | -0,56* |
| I.Q. | -0,234 | -0,035 | 0,072 | 0,299 | -0,028 |
| Asistencia | 0,136 | 0,533* | 0,259 | 0,126 | 0,083 |
| Nivel de esco. | 0,042 | 0,554** | 0,315 | 0,013 | 0,019 |

Voc= Vocabulario Gram= Gramática Comp. Au. = Compresión auditiva Produc. Esc. Producción escrita I. Q. = Coeficiente Intelectual, * significativo **Altamente significativa

De acuerdo con la tabla 11 la correlación en edad es negativa con todas las áreas de aprendizaje, inclusive en su resultado global, esto implica que el número de años de un estudiante no influye decisivamente en el mejoramiento en el aprendizaje, más aún parece ser que existe lentitud en el aprendizaje en los estudiantes con mayor edad en producción escrita. Además se puede evidenciar que en la producción escrita la correlación es negativamente

Al analizar el coeficiente intelectual, la correlación es negativa entre éste y el mejoramiento del Inglés, entonces el nivel intelectual del estudiante no es decidor en el mejoramiento de éste. Consecuentemente, se establece que no por ser más inteligente significa que el mejoramiento es más alto.

En lo referente a asistencia se observa en la misma tabla que en las áreas de vocabulario, comprensión auditiva, y producción escrita la correlación es positiva, pero solamente en el área de gramática es significativa ($r = 0,533^*$), esto simboliza que mientras más asistieron los estudiantes a clases, más aprovecharon de las técnicas del *pattern drill* y las tarjetas de memoria.

De igual manera el nivel escolar de los estudiantes obtuvo una correlación positiva con vocabulario, comprensión auditiva y producción escrita que no fue significativa, aunque en gramática esta correlación fue postiva y fuerte, esto significa que los conocimientos

previos en conjugación con los *pattern drills* y las tarjetas de memoria fueron efectivos en el mejoramiento de aprendizaje de Inglés.

CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Verificación de objetivos de la investigación.

Durante el proceso investigativo de la aplicación de las técnicas del *pattern drill* y las *tarjetas de memoria* en los estudiantes con inteligencia marginal, se determinó el grado de incidencia de estas en el aprendizaje de inglés en los estudiantes con esta discapacidad y conforme a los resultados obtenidos de las diferencias entre porcentajes generales de preprueba y posprueba entre grupo experimental (+38%) y grupo control (+21%)) se puede indicar que el nivel de incidencia es significativa ($p= 0,026$), es decir se establece que la manipulación de la variable independiente fue efectiva sobre la variable dependiente; en otras palabras la aplicación de éstas estrategias influyó en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales, por consecuencia, el objetivo de la investigación de determinar el nivel de incidencia de éstas estrategias fue alcanzado.

De la misma manera, se caracterizó, se puntualizó y se identificó cuál de los diferentes modelos fue el más efectivo en el grado de manejo de las variables de la investigación y se concluyó que aquellos con formas de sustitución, encadenamiento y producción en fusión con las tarjetas de memoria fueron los más eficientes.

Entonces, se corrobora que el *pattern drill* en fusión con las tarjetas de memorias permite un mejor afianzamiento de conocimiento de estructuras morfosintácticas, el incremento del léxico, y la mejora en fonética, pues su énfasis recae en lo oral dentro del método audiolingüístico.

Las estrategias aplicadas funcionaron apropiadamente en los estudiantes con necesidades educativas especiales de manera específica en quienes tienen inteligencia marginal.

Además, se establece que las estrategias no solamente corroboraron su función específica, sino que además prueban que las repeticiones en el aula permiten afianzar conocimientos en estos estudiantes.

De igual manera, se confirma en la presente investigación que las bases sobre las cuales fue diseñada la técnica de *pattern drill* en el método audiolingüístico son efectivas en el proceso de aprendizaje de Inglés, basado tanto en los resultados de la investigación y en

lo que Giraldo (1972) afirma que el lenguaje es un sistema de estructuras, las cuales deben ser profundizadas y relacionadas para producir ese sistema y además, Primsleur (1960) quien afirma que el *drill* es una técnica que ayuda a mejorar lo oral y las estructuras gramaticales.

Áreas de aprendizaje

Vocabulario y gramática

De los resultados obtenidos en el experimento se puede interpretar que las áreas en las cuales el *pattern drill* tuvo mayor incidencia son las de vocabulario y gramática, siendo significativa en el área de vocabulario ($p = 0,001$)

Al compararse estos datos en los que prima el mejoramiento en vocabulario (+68%) y gramática (+48%), con el experimento realizado por Sahin (2009), quien afirma que la adquisición del lenguaje lleva un proceso, en el cual vocabulario y gramática son las primeras estructuras en ser adquiridas e incorporarse a las estructuras cerebrales por diferencias de milisegundos una de otra, entonces el *pattern drill* coadyuvaría al proceso de aprendizaje del Inglés de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Fonología y fonética

Si bien es cierto, el experimento no se focalizó de manera específica en fonética y fonología, sin embargo cuando se aplicó el *pattern drill* al estudiante con modulaciones, ritmos y fuerza de voz, por parte de la investigadora, se mejoró los aspectos fonéticos del estudiante.

El ritmo, entonación, el tono de voz y la esquematización profunda de estructuras idiomáticas y colaboran a la interrelación de las neuronas cerebrales que competen con el lenguaje. Además de acuerdo con los consejos impartidos por subsecretaría general de la comunidad de Madrid (2010), se presupone que los factores rítmicos del lenguaje, su constante repetición, y su modelaje en voz alta permite la fluidez lectora y la capacidad de comprensión.

Por lo que se identifica que para el desarrollo del lenguaje oral los *pattern drills* pueden ser aliados en su formación pues estos utilizan la parte somatosensorial que implica el uso de los órganos como lengua, labios y boca que están interconectados con las regiones frontales y parietales del cerebro (Collins, 2011).

El pattern drill como técnica para enseñar una segunda lengua

En esta discusión es pertinente establecer que dichas estrategias son parte fundamental del audiolinguísmo, que en muchas ocasiones han sido cuestionadas fuertemente, especialmente por Chomsky (1959), quien se opone al uso de estos debido a su determinismo. Empero en la actualidad esta técnica se encuentra vigente en clase, con la incorporación de otras técnicas comunicativas como música y juegos. Ahora, si bien es cierto que la técnica del *pattern drill* se ha comprobado como una técnica eficaz en el aprendizaje de Inglés en sus áreas de gramática y vocabulario como primera lengua, surge la duda, si la misma será eficaz en el aprendizaje del Inglés como segunda lengua.

En relación con esta interrogante se puede manifestar que conforme con los resultados obtenidos en la presente investigación, es totalmente pertinente aplicar estas estrategias en el aprendizaje del Inglés en los estudiantes con inteligencia marginal como segunda lengua. Además, de acuerdo con el estudio realizado por Schloos (1995) a los niños con deficiencia mental, la técnica del *drill* dio resultados de un 90% de eficacia en el aprendizaje del Inglés como lengua madre.

De otra parte, si se contrasta el resultado del nivel e significancia ($p = 0,026$) de la presente investigación con las aseveraciones de Weale (1979), quien afirma que se aprende una segunda lengua mediante ejercicios repetitivos, se confirma que los *pattern drills* son ideales para enseñar a este tipo de población, éstos permiten la fijación de conocimiento y desarrollo de destrezas en una segunda lengua en los estudiantes con deficiencia intelectual.

Entonces éstas técnicas del audiolinguísmo pueden ser utilizadas como parte de la enseñanza de Inglés como segunda lengua en los estudiantes con inteligencia marginal. Aunque éstas deben ser utilizadas como punto de partida para anclar conocimientos y luego fusionarse con estrategias comunicativas para desarrollar las destrezas en forma integral.

Comprensión auditiva y producción escrita

En cuanto a comprensión auditiva y producción escrita los resultados no son significativos en relación con el grupo experimental, por lo que la estrategia del *pattern drill* fue eficaz, pero no significativamente más eficaz que las técnicas aplicadas al grupo control .

Cabe mencionar, en esta discusión que el factor tiempo fue uno de los obstáculos para obtener una acuciosidad en comprensión auditiva y producción escrita y afianzar ciertos conocimientos, razón fundamental para que el experimento en esta área sea no significativo a nivel general con valores de ($p = 0,0530$) el primero y ($p = 0,112$) el

segundo. Sin embargo estos valores no implican que no haya existido cierto grado de incidencia en el mejoramiento del grupo experimental sobre el grupo control. Por lo tanto se establece que estas destrezas, especialmente la última necesita de tiempo, mayor esfuerzo y técnica constante en su aplicación para su desarrollo en el estudiante especialmente en aquellos con inteligencia marginal.

Al mismo tiempo dicha estrategia debe ser aplicada con una concepción más amplia de aprendizaje de un segundo idioma y no como un simple reduccionismo a estructuras básicas del lenguaje.

Además estas estrategias permiten desarrollar la memoria de largo plazo con patrones repetitivos, contribuyen a aplicar dos formas de aprendizaje consagradas por Gagné, lo visual y lo auditivo, parte fundamental sobre la cual se basa el aprendizaje de una segunda lengua.

Análisis de características de la investigación.

Correlación de edad

Si se analiza las características de los estudiantes que se tomó en cuenta durante el experimento se visualiza la influencia de cada uno de éstas en las diferentes áreas de estudio. Este es el caso de la edad, que aparentemente debería ser un factor determinante en el aprendizaje de inglés, sin embargo se puede ver que su influencia no fue significativa a nivel general, aunque fue negativa y significativamente influyente en producción escrita.

El hecho se puede explicar porque algunos de los estudiantes investigados están repitiendo el año , o talvez a que no hubo suficientes sujetos para ver su impacto.

Finalmente, la correlación de edad con las áreas investigadas estipula que no necesariamente a más edad de estudiante, mayor comprensión en aprendizaje. Empero en el área específica de la escritura se debe tomar en cuenta que también en la lengua madre, la edad es determinante en el grado de especialización en producción escrita.

Correlación de asistencia

Al referirse a asistencia, se puede visualizar, que ésta no está correlacionada con el incremento de mejora con cada una de las áreas del aprendizaje. Esto indica que si bien

es cierto los estudiantes estuvieron presentes en el aula, sin embargo factores externos como, cansancio, mala alimentación o falta de una planificación de sus actividades diarias evitaron el aprendizaje del Inglés en estudiantes con inteligencia marginal.

Correlación de coeficiente intelectual

El coeficiente intelectual, tampoco fue determinativo en la correlación con el incremento de los resultados en la prueba, esto indica en primera instancia que los grupos, tanto grupo experimental, como control tuvieron las mismas características intelectuales para el aprendizaje, es decir que no por tener mayor puntaje en el coeficiente intelectual del estudiante, aprendió de mejor manera.

Correlación de nivel escolar.

El nivel escolar por su parte tuvo una gran influencia en el área de gramática, la cual fue significativa. Esta correlación entre nivel escolar con mejoramiento en aprendizaje se debe especialmente a la instrucción gramatical que los programas de inglés reflejan, y a la aplicación estricta por arte de los profesores en clase.

En otras palabras el nivel escolar tiene correlación estrecha con el aprendizaje de gramática, pues el proceso enseñanza aprendizaje del Inglés en el Ecuador se ha caracterizado eminentemente por la instrucción, más no la deducción de estructuras gramaticales.

Implicaciones futuras de la investigación

La presente investigación se constituirá en una guía específica para los maestros en la enseñanza de Inglés como segunda lengua, específicamente para aquellos estudiantes con inteligencia marginal. Además se puede constituir en una base fundamental para investigaciones futuras en el área de enseñanza-aprendizaje de Inglés en los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Mediante el uso de las estrategias metodológicas del *pattern drill* combinadas con las ayudas visuales se podrá fijar conocimiento en los estudiantes de manera especial con aquellos que presentan inteligencia marginal, y el proceso de aplicación de la misma deberá ser permanente y constante con la finalidad de obtener resultados apropiados, aunque combinándolas con estrategias comunicativas se puede llegar a que los aprendizajes sean significativos Criado (2010).

Esta técnica debe aplicarse como parte integral en clase, no como una técnica aislada solo para enseñar las estructuras gramaticales o vocabulario específico de Inglés, sino más bien como un complemento adicional de otras estrategias con modificaciones, complementos y aditivos especiales que la conviertan en una técnica dinámica para el uso en el aula.

Otro de los campos en el que la presente investigación aportará efectivamente, es el mejoramiento la fonética y la fonología, pues debido a que los *pattern drills* enfatizan el uso correcto de entonación, pronunciación , ritmo y énfasis de cada modelo, contribuye a que el estudiante esquematice apropiadamente los patrones rítmicos en una segunda lengua.

Posibles implicaciones en otras áreas del aprendizaje.

La presente investigación no solo contribuirá a encontrar soluciones factibles para el aprendizaje del Inglés en estudiantes con necesidades educativas especiales, si no que permitirá ampliar el ámbito investigativo a partir, del conocimiento de las necesidades educativas de esta población estudiantil y luego de la aplicación de otros métodos, estrategias y técnicas por parte de los maestros que permitan ayudar al mejoramiento del aprendizaje.

Además esta investigación permitirá ampliar el campo investigativo, no solo en el área del aprendizaje del Inglés, sino hacia otras asignaturas, mediante uso de patrones repetitivos para afianzar nuevos conocimientos .

Estos conocimientos de acuerdo con profesionales ecuatorianos quienes trabajan con niños con necesidades educativas en relación de discapacidad podrían permitir fijación en memoria, mejoramiento en pronunciación y producción apropiada de palabras y frases coordinadas .

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

- En esta fase, se comprobó la hipótesis de la tesis planteada previamente, para lo cual el instrumento estadístico que se utilizó fue prueba T de student, el cual da el nivel de significancia de la diferencia ente el incremento en el GE y el GC de la aplicación de las estrategias seleccionadas tanto el *pattern drill* como las tarjetas de memoria en el aprendizaje del inglés, en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo que conforme con el resultado obtenido de las diferencias de los datos de la investigación ($p = 0,026$) la hipótesis es aceptada.
- De acuerdo con los resultados sobre el grado de incidencia de la aplicación las estrategias del *pattern drill* y las tarjetas de memoria en el aprendizaje del Inglés que tuvo un resultado en su incremento de $p = 0,026$, implica que su aplicación fue significativa en el mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes con inteligencia marginal.
- Esta incidencia fue indistintamente representativa en cada uno de los parámetros analizados en el experimento, de esto se deduce que el área de aprendizaje con mayor influencia de mejoramiento es vocabulario con un resultado en el GE(+ 68%) sobre el GC (+38%) y en su totalidad ésta incidencia obtuvo un resultado de ($p = 0,001$); es decir que de manera categórica las estrategias del pattern drill y las tarjetas de memoria funcionaron y fueron efectivas en el mejoramiento del aprendizaje del Grupo Experimental
- En lo referente a gramática los valores fueron altos tanto en el GE (+47%) como en el GC (+23%), sin embargo no fue significativa ($p = 0,067$). Esto no implica que no hubo un gran mejoramiento en el aprendizaje en los estudiantes bajo tratamiento sino que su significancia fue escasa.
- La comprensión auditiva, en tanto tuvo valores en el GE (+10%) y GC (+19%) por lo que a simple vista no existe incidencia alguna en la aplicación de estas estrategias confirmándose que no es significativa ($p = 0,530$). Sin embargo se establece parámetros de identificación de sonidos de los fonemas que fueron repetidos y presentados en los patrones de repetición a los estudiantes diariamente durante el experimento. Es decir el estudiante empezó a identificar sonidos y escribirlos correctamente.
- En relación con producción escrita los resultados arrojan valores de (+7%) en el GE, mientras en el GC (+4%), si bien es cierto existe una mejora en el

aprendizaje, pero esta no es significativa ($p = 0,112$). Esto implica que las estrategias adoptadas en la presente investigación no fueron las más apropiadas para la mejora en esta área del aprendizaje.

- Las correlaciones existentes entre las características de la investigación permiten visualizar la influencia de éstas en el mejoramiento del aprendizaje del inglés en los estudiantes con inteligencia marginal. Entonces, la edad influyó significativamente en la producción escrita ($r = -0,721^{**}$); la asistencia en cambio a gramática ($r = + 0,533^{**}$) que inclusive fue significativa. Además, se puede mencionar que el nivel escolar tuvo incidencia significativamente alta en su correlación con gramática ($r = 0,554^{**}$), así como comprensión auditiva ($r = +0,315^{*}$). En cambio, el coeficiente intelectual no tuvo significancia en ninguna área del aprendizaje. Consecuentemente se refleja que las características seleccionadas de los estudiantes si tuvieron su grado de influencia.
- Además, debido a la existencia de un 99% de veracidad de los datos obtenidos, y menos del 1% de errores se deduce que la utilización del *pattern drill* y las *tarjetas de memoria* es una metodología, en inicio, acorde para el mejoramiento del aprendizaje del inglés en este grupo de población.
- Se concluye que la investigación permite visualizar parte del proceso de aprendizaje del Inglés en un estudiante con necesidades educativas especiales, específicamente con inteligencia marginal al menos en el desarrollo de la memoria de largo plazo con la finalidad de fijar vocabulario específico y reglas de estructuras gramaticales.

RECOMENDACIONES

- De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación se recomienda utilizar las estrategias del pattern drill y las tarjetas de memoria como técnicas esenciales en aula tanto para la enseñanza de estudiantes regulares como con aquellos que requieren de mayor atención y especialización.
- Se sugiere además, que los pattern drill de reptición, substitución, pregunta y respuesta y desaparición sean aplicados en la enseñanza del léxico, pues éstas, ejercen un adiestramiento a la memoria de largo plazo y fija información dosificada.
- En lo referente a gramática se propone la aplicación tanto de tarjetas de memoria, como de pattern drill, en su tipología pregunta y respuesta, de sustitución, de círculo, lo que permitirá al estudiante incorporar estructuras básicas del idioma, y formular automáticamente respuestas a preguntas elementales de un segundo idioma. Entonces, al utilizar este *drill* en los estudiantes con inteligencia marginal, se contribuye a mejorar su velocidad de respuesta, pues conforme a los psicólogos, su aprendizaje es más lento de lo normal.
- Para el mejoramiento de la destreza auditiva que esta interrelacionada con la parte de pronunciación, se recomienda el uso permanente de los patterns drills, con una adecuada modulación de voz, entonación, ritmo y stress. Además para mejorar esta destreza se debe utilizar el drill de encadenamiento, el cual ya permite incorporar estructuras gramaticales específicas, en forma apropiada y medida de acuerdo con la morfología que se requiera enseñar. Consecuentemente, en muchos de los casos esta aplicación mejora la pronunciación, la intonación y la fuerza en la sílaba de los modelos proporcionados.
- Igualmente, se propone el uso del drill por desaparición y el uso de flashcards para el mejoramiento de la destreza escrita, este drill consiste en dar un modelo propuesto, después hacer las repeticiones pertinentes con los estudiantes, una vez alcanzada la memorización de la frase dada, entonces palabra a palabra se la va eliminando, tratando de que el estudiante repita la frase original. Conseguido este objetivo, entonces se puede proseguir con otro ejemplo del misma estructura gramatical y el estudiante podrá desarrollar apropiadamente el modelo que pretendíamos fijar.
- Consecuentemente se recomienda esta serie de ejercicios modelados para la implementación en clase tanto en el mejoramiento de las destrezas del

aprendizaje del Inglés como en la fijación de conocimientos básicos en identificación de sonidos, bases morfológicas y en el progreso del uso de lo suprasegmental, es decir la entonación, el ritmo y el stress.

CAPÍTULO VIII

DIDACTIC PROPOSAL

THEME

Improving learning English process by pattern drills combined with flashcards to children with mental disabilities in 8th, 9th and 10th. year in grammar, vocabulary and phonetics areas.

JUSTIFICATION

Inclusion, a governmental policy, is giving the possibility to disabled children learn in the regular institution for inserting them in a society. Therefore, teachers need guidelines to teach those children.

Moreover, giving specialized education to mentally disabled students has become a big issue for teachers who don't have any assistance to teach them. Therefore the results of this research show great advantages in acquisition in grammar (+47), vocabulary (+68), listening (+10) and writing (+7) over other strategies. Consequently designing a specific methodology based on pattern drills will be efficient to teach these students because of pattern drill advances memory process, inserts in mind grammar structures, increases vocabulary, improves pronunciation, and models automatic responses

Furthermore, the researcher has designed a didactic planning based on pattern drills combined to flashcards to improve the English language learning in children with mental disabilities due to the results of this research. According to them, the strategies investigated were significantly efficient in improving English learning ($p=0,0026$) specifically in grammar ($p=0,067$) and lexical ($p=0,01$) areas with disabled children

This didactic planning will give a way how to teach disabled children, because of Ministry of Education' objectives talk about levels that are related to Common European Framework. Nevertheless this policy children with mental disabilities will not be able to reach it because they have a mental issue.

Therefore this didactic planning will be a guideline for teachers who really need to apply specific strategies and to improve learning English in children with mental disabilities.

Combination of pattern drills and flashcards to teach English is offering teachers some tools to face this challenge.

These strategies are going to be a guideline teachers to face the issues and give them a way to apply these strategies.

OBJECTIVE

GENERAL

To improve the English learning process in children with mental disabilities using a useful didactic guideline through some specific drills in combination with flashcards.

SPECIFIC

1. To design a useful didactic guideline for colleagues who wants to improve English learning process in disabled students.
2. To give specific model exercises of patterns drills and flashcards for using in didactic process when teach regular or disabled students.

METHODOLOGY

This project will focus on grammar, vocabulary related to phonology and phonetics linguistic areas.

Students from eight, nine and tenth year of basic education who have special needs are going to be part of the present project.

Two groups will be made. The first one are going work on Monday, Tuesday and the second will work on Thursday and Friday in extracurricular time. It is since 12:30 to 13:00 o'clock.

Flashcards and patterns drills like disappearing, substitution, question and answer, concentric group drill, riddle drill. They will be applied according to a diagram. This diagram will be related to specific objectives and micro curricular planning of Ministry of Education.

Moreover, the project will be assessed by rubrics and formats and it will measure grammar and vocabulary aspects and they will also measure just 4 items of normal.

Contents and assessments are planning to the micro curricular plans of Ministry of Education. However, this project was designed according to the results of the research and to the students' progress. Therefore topics, contents, grammar and vocabulary have been summarized because not only professionals (School 2011), but also results of this research confirm that disabled students need other kind of treatment.

Rubrics and formats are developing to assess them. In other words they are designed according their needs

STRATEGIES TO BE USED

Flashcards and the typology of pattern drills will be used in this project for that reason it is necessary to know about contents.

Moreover, during this project of application, some pattern drills were selected because they were more efficient in teaching grammar and vocabulary.

Also Flashcards, are useful to teach this kind of students, consequently knowing about this topic is extremely important.

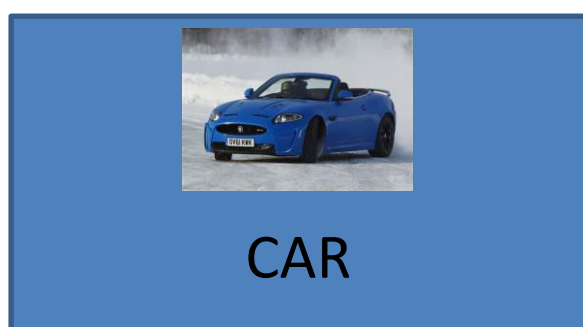
FLASHCARDS

Flashcards as an unexplored tool and instrument in learning process help teachers to make supported surroundings for students.

These cards should be designed according to some criteria of evaluation. These would be used for need, content and reference.

By need.

These cards could be designed according to student's need, their length would be 15 * 10,5 centimeters. They also would be useful for students.



By content

It means that cards will be used to teach grammar, vocabulary, or introduce some utterances and minimal pairs.

Examples:

What is your name?

My name is _____

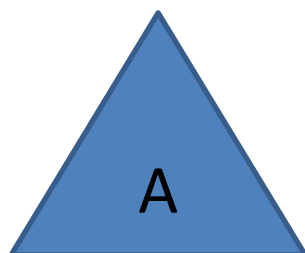
His

By application

These cards are used for a specific purpose; in this case color and shapes are useful to keep in memory vocabulary and grammar structures.

Examples:

Vowels



Subject Pronouns



DRILLS FOR USING IN CLASS WITH A COMBINATION OF FLASHCARDS

What is a drill?

A technique for practicing a linguistic structure in which students repeat a sentence or other structure, each time substituting a new element, such as a new verb, as directed by the teacher, or transforming the original structure, as in changing a statement to a question.

There are some typologies but some of them are more useful in classroom. Some examples of Narasimharao and N. Nadaraja Pillai (1968) book

1. Repetition

a. Verbatim repetition.

Students repeat any sentence given without any kind of transformation.

b. Open ended repetition

Learners could modify with their own lexical

2. Substitution

After, learners acquire basic information. Substitution drill are useful to get ability for being using grammar structures in their speech.

Simple Substitution drill

This drill could base on answer and question. It means when students were keeping in their mind those, teacher should use them changing utterance, and words

Example:

- T: What is his name?
- S: My name is....

Teacher, immediately ask the same question, but not to the same student, teacher address to other for responding

- T: What is his name?
- T: What is his name?
- S: His name is.....

Moreover, teacher should model by hands the intonation of each question, giving to students follow the correct intonation and rhythm. For example when students are doing the drill, teacher should use left hand to model a drill and right hand made the changes moving up and down.

Substitution in various slots

Learner could change some slots in sentences

Example:

T: Where do you live?
S: I live in
T: Where does she live?
S: She _____ at _____

3. Question and answer drill

Questions with affirmative answer

This drill allows learning basic questions and answers. Teachers should apply each day incorporated one by day. It will be designed with specific structures

Example:

What is your name?
My name is

Where are you from?
I am from Quito
Where do you live?
I live in _____

b. Questions with negative answer

Learner should response according to answer in negative way.

Example:

T: Are you a teacher?
S: No. I am not
T: Are you a secretary?
S: No. I am not.
T: Are you student?
S: Yes. I am

4. Disappearance drill

a. First stage.

This drill allows teacher to introduce new structure and students should repeat any times they need. Then students could produce drills.

Example:

- He is a doctor
- She is a nurse
- They are friends.

b. The second stage

After students have assimilated the structure, teacher could eliminate word by word and students should incorporate the word deleted.

Example:

- He is a doctor
- He is a
- He is.....
- He.....

Other example:

P: My mother has blue pants

- P: Our motherred skirts.
- S: Our mother has red skirts.
- P: Ourred skirts.
- S: Our mother has red skirts
- P: Ourskirts
- S: Our mother has red skirts

5. Concentric group drill

This drill students need to make two circle, the first one is inside and the other is out, then teacher gives some questions to students from first circle, students should make questions to their classmates for about 3 minutes, while the others answer those

questions. Finally, then the last student make the last question to classmate, the turn change.

6. Riddle drills

Teacher gives students different kind of flash cards trying to guess the meaning. This drill helps students to introduce vocabulary. Moreover teacher could use objects from class.

DIDACTIC PLANNING BY QUIMESTRE RELATED TO MENTAL DISABILITIES

Aida Gallegos de Moncayo School

| | |
|---------------------|--|
| General Information | |
| School | Aida Gallegos de Moncayo |
| School year | 2014- 2015 |
| Target group | Students with mental disabilities |
| Periods | 4 |
| Schedule | Monday, Tuesday , Thursday and Friday. |
| | |
| | |

IMPORTANCE OF ENGLISH

APPROACH CHARACTERISTICS

The communicative-functional approach proposed for the English curriculum for eighth, ninth, and tenth year of Educación General Básica (EGB) and first, second, and third year of Bachillerato, is characterized by two main features:

1. Focus on real-world contexts:
2. Relationship of language forms (grammar, vocabulary, and pronunciation) and function (use):

However, this approach characteristic does not give any principle to children with mental disabilities. Therefore this didactic planning gives a link amongst pattern drills strategies, flashcards and communicative approaches.

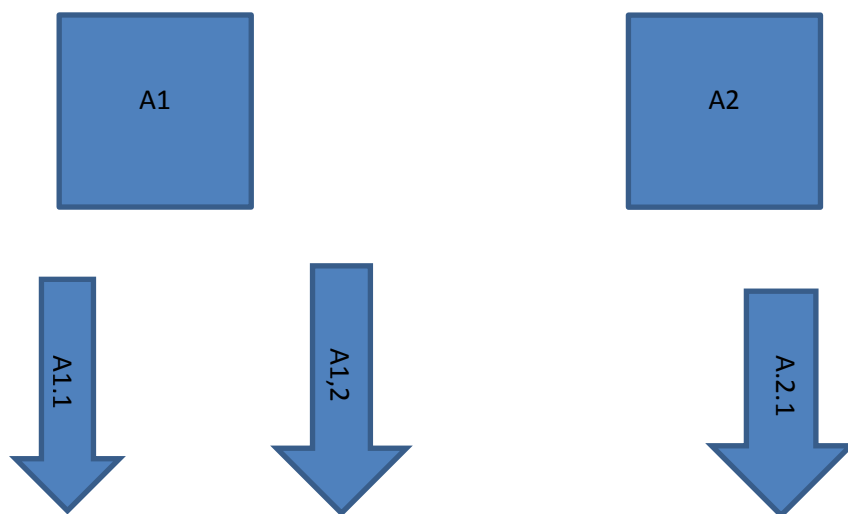
CURRICULAR OVERALL OBJECTIVES

To ensure high-school students with mental disabilities could reach a minimum A1.2 language proficiency level according to the CEFR.

REFERENCE LEVELS IN ECUADORIAN LEVEL SYSTEM

Common European Framework Reference establishes some levels but applying this levels in disabled children would not be efficiency. Therefore this planning suggest the level A.2.1 at the end of this program.

Basic Users



OBJECTIVES

COMMUNICATIVE COMPETENCE OBJECTIVES

By the end of this improving program of EGB with mental disabilities , students will be able to:

Linguistic Component

- Have a very basic repertoire of words and phrases related to their personal and educational background. •

Sociolinguistic Component

- Establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms to make requests, express gratitude, apologize, etc. in accordance with the most important conventions of the community concerned.

Pragmatic Component

- Link words or groups of words with very basic linear connectors like and or or.

LANGUAGE SKILLS OBJECTIVES

Listening

- Make use of clues to identify and understand relevant information in orally produced texts within the public and vocational domains.

Reading

- Understand and identify shorter texts. The texts should contain basic vocabulary and include a proportion of familiar vocabulary
- Speaking

- Use a series of phrases and sentences linked onto a list to communicate in simple and routine tasks.

Writing

- Produce texts with not difficulties grammar structures.

CONTENTS

| TIME FRAME | CONTENTS | | |
|---------------|--------------------|---|--|
| | Function | Grammar | Vocabulary |
| September | Introduce yourself | Basic questions What is your name? Where are you from? Where do you live | Greetings Farewells Cardinal numbers |

| | | | |
|----------|---|---|--|
| October | Introduce people using Basic structures | Grammar Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their | Vocabulary Classroom expressions Things for teens. |
| November | Introduce people Ask where people and things are: Where is? Where are? | Grammar Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their | Personal belongings |
| December | Talk about where people are from Ask for and give | Grammar Singular and plural nouns Articles a-an Questions for asking personal information | Vocabulary Countries and nationalities |

| AIDA GALLEGOS DE MONCAYO | | | | |
|--|---|---|---|--|
| UNIT PLAN | | | | |
| United Title: 1 What's your name | | Subject area: Foreign Language Classroom level : Students with mental disabilities Teachers: | | Periods: 2 |
| | | | | No of St: 7 |
| Communicative Competence Components: Ask about favorites Introduce yourself | | C. Unit rationale This unit will be useful for students who are beginning their acquisition. Also the contents are basic structures students should manage in their speech. | | Overview goals Familiarize yourself with English |
| Objectives | Contents | Learning activities | Assessment | Evaluation |
| Introduce yourself Answer basic questions | Basic questions What is your name? Where are you from? Where do you live? Introduce yourself Object pronouns Verb to be Vocabulary Greetings Farewells Cardinal numbers | Using flashcards Question and answer drill. Concentric group drill | Recognize questions Answer appropriately basic questions Giving information about themselves | Using rubrics |
| References-Ministry of Education (2012) <i>National Curriculum guidelines</i> , Quito, MinEduc. Swam.,M.,. (2012) <i>Good Grammar</i> , Oxford. | | Observations This planning is focusing on needs to children with mental disabilities | | Revised by: |

| Aida Gallegos de Moncayo | | | | |
|---|--|--|--|---|
| UNIT PLAN | | | | |
| United Title: 2 This is Brian. | | Subject area: Foreign Language Classroom level : Students with mental disabilities Teachers: | | Periods: 2 |
| | | | | No. of St: 7 |
| Communicative Competence Components: Introduce people Ask where people and things are: Where is? Where are? | | Unit rationale This unit will be useful for students who are beginning their acquisition. Also the contents are basic structures students should | | Overview goals Know how to introduce people |

| | | | | |
|---|---|--|---|---------------|
| | | manage in their speech | | |
| Objectives | Contents | Learning activities | Assessment | Evaluation |
| Introduce people using Basic structures | Grammar Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their Vocabulary Things for teens. | Using flashcards Question and answer drill. Substitution drill Riddle drills Individual work | Introduce people with appropriately structure. Use adjectives when they introduce people Use new vocabulary | Using rubrics |
| References- Ministry of Education, (2012) <i>National Curriculum guidelines</i> , Quito, MinEduc.. Swam.,M.,. (2012) <i>Good Grammar</i> , Oxford | | Observations This planning is focusing on needs to children with mental disabilities | | Revised by: |

| | | | | |
|---|---|--|---|----------------------------|
| Aida Gallegos de Moncayo UNIT PLAN | | | | |
| United Title: 3 Where are your from | | Subject area: Foreign Language Classroom level : Students with mental disabilities Teachers: | | Periods: 2 No. of st: 7 |
| Communicative Competence Components: Talk about where people are from Ask for and give | Unit rationale This unit will be useful for students who are beginning their acquisition. Also the contents are basic structures students should manage in their speech | | Overview goals Know some questions in English by heart | |
| Objectives | Contents | Learning activities | | Evaluation |
| Use questions for asking personal information | Grammar Singular and plural nouns Articles a-an Questions for asking personal information Vocabulary | Using flashcards Question and answer drill. Substitution drill Riddle drills Disappearing drills | Use questions for asking information. Use questions for asking about nationalities and countries | Using rubrics |

| | | | | |
|--|-----------------------------|---|--|-------------|
| | Countries and nationalities | | | |
| References- Ministry of Education, <i>National Curriculum guidelines</i> , Quito, MinEduc Swam.,M.,. (2012) Good Grammar, Oxford | | Observations This planning is focusing on needs to children with mental disabilities | | Revised by: |

Lesson Plan

| | | | | | |
|--|---|-----------------------|---|-----------------------|---|
| NATIONAL HIGH SCHOOL | | | | | |
| "AIDA GALLEGOS DE MONCAYO" | | | | | |
| LESSON PLAN FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS | | | | | |
| SCHOOL YEAR: 2014 – 2015 | | | | | |
| Target Group: | | Date: September | | Time: | 2 periods |
| children with mental disabilities | | | | 30 | Teacher's name: Lic. Patricia Garcès |
| Recent topic work | | | | Recent language work: | |
| Aims: | student will be able to recognize and distinguish words, expressions and sentences in simple spoken tense | | | | |
| Objectives: | Recognize and distinguish words, expressions and sentences in simple spoken tense | | | | |
| Assesment: | Rubrics | | | | |
| Materials: | Flashcards and repetition drill | | | | |
| Anticipated problems: Some students are going to confuse with sounds and letters | | | | | |
| Timing | Teacher activity | | Student activity | | Success Indicators |
| 200 minutes | Giving instruction to sit in a circle | | Sitting | | |
| | Demostrating with flashcards the s | | Repeating the correct sounds | | Recognizing sound when teachers |
| | like vowels and consonants | | | | is speaking |
| | Mixing flashcards and organizing th | | Repeating the same action | | Organizing appropriated the flash cards |
| | Making questions and answers by r | | Answering question given by teacher | | Answering questions appropriately |
| | drills | | | | |
| | Repeating questions by using differ | | Answering questions and changing the asnwer | | Making answer with correct subject |
| | words to introduce subject pronouns | | | | pronoun |
| Additional possibilities | | Making drills at home | | | |
| | | | | | |
| Lic. Patricia Garcès | | Lic. Patricia Garcès | | Lic. Dolores Erazo | |
| English Teacher | | Area Coordinator | | Vice- Principal | |

RUBRICS

They are designed for children with mental disabilities

Syntax

| | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| 0 No attempt or repeats cue | 1 Most structures incorrect Constant use of infinitive; no conjugation Listener understands only because of past experience | 2 Many errors (agreement, verb forms) Errors in basic structures Errors impede communication | 3 Frequent errors Self-corrects on some |
|--------------------------------|--|--|--|

Vocabulary

| | | | |
|--|---|--|---|
| 0 No attempt Totally irrelevant answer | 1 Does not complete responses Responses one or two words in length Vocabulary repeated | 2 Inadequate vocabulary or incorrect use of lexical items Communication difficult | 3 Vocabulary is just adequate to respond No attempt to vary expressions Basic |
|--|---|--|---|

Phonetics and phonology

| | | | |
|--|--|--|---|
| 0 No pronunciation correctly No understanding any words | 1. Pronunciation with chants Understanding | 2. Pronunciation like he model Try to Model stress and intonation | 3. Pronunciation like a model, stress appropriately and intonation |
|--|--|--|---|

Resources

- a. Didactic material based on flashcards.
- b. Drills
- c. Tape recorder
- d. Boards
- e. Markers

References.

1. Allegra G, M., & Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el Aprendizaje Significativo en la destreza de la producción oral en Inglés como Lengua Extranjera. *Revista Ciencias de la Educación*, 10(35), 1-20.
2. Cook, V. (2014). Some types of oral structure drill. *Language Learning* 3(4), 155-164
3. Criado, R. (2008). Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental. (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia.
4. Ministerio de Educación del Ecuador, *guidelines for planning*, Quito, Mineduc.
5. Aguilar, M. A. (2004). Chomsky y la Gramática Generativa. *Educación e investigación*, 3 (7), 1-7.
6. Alvarez, A. (2002). *Español como segunda lengua*, Oviedo, Sedll.
7. Allegra G, M., & Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el Aprendizaje Significativo en la destreza de la producción oral en Inglés como Lengua Extranjera. *Revista Ciencias de la Educación*, 10(35), 1-20.
8. Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana, Cubero.
9. Ascencio, M. (2013) Adquisición de una segunda lengua dentro del salón subconsciente o consciente, revista de educación, (4), 25-38.
10. Banks, J.A., & McGee Banks, C.A. (Eds.). (1997). Multicultural education: *Issues and perspectives*. Boston, Teleliteracy.
11. Blázquez, A. (2010). La Lingüística constructiva como método enseñanza en el aula de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, (36), 1-8
12. Bruder, M. & Furey, P (1979). The Writing Segment of an Intensive. *Program for Students of English as a Foreign language*, 2(2). 67-84.
13. Bruder, M., & Plauston, C. (1971) *A typology of structural pattern drill*, Pittsburgh,

Universidad de Pittsburgh.

14. Cambridge, J. (2008). Listening comprehension, *Language Teaching* , 18(1), 2-20.
15. Casañan, N. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales orales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de didáctica española como lengua extranjera* 9, 1-50.
16. Contreras, E. (2006). *Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica de Durango, México.
17. Cook, V. (2014). Some types of oral structure drill. *Language Learning* 3(4), 155-164
18. Criado, R. (2008). Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental. (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia.
19. Chacón, A. (2010). *Estrategias Metodológicas utilizadas por los docentes en el proceso enseñanza Aprendizaje de Vocabulario en contexto del Inglés en los primeros Bachillerato del Colegio Técnico Nacional Mariano Suárez Veintimilla*. (Proyecto de Tesis). Universidad Técnica del Norte, Ibarra.
20. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts, MITT press.
21. Chomsky, N. (1976). On the Language Nature. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280, 46-57.
22. Chomsky, N. (1978). *Topics in the Theory of Generative Grammar*, Netherlands,, Mountoun Publisher.
23. Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambrigde: New York. Cambridge university press.
24. Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
25. Danilova, E. A., & Pudlowski, Z. J. (2007). Important considerations in improving the acquisition of communication skills by engineers. *Global Journal of Engening. Educations*,

11(2), 153–162.

26. Davis, A., & Elder, K. (Eds.). (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell Publishing.
27. De Ávila, C. (2007). *Estilos de Aprendizaje, Estrategias de Lectura y su relación con el Rendimiento académico en la Segunda Lengua* (Tesis Doctoral). Univeridad de Granada.
28. Díaz, J. (2009) Dificultades del Aprendizaje, *Enfoque Educativo*, 45,15-21.
29. Dirección General de Curriculum. (2011). *Los métodos de enseñanza como segunda lengua: Campaña de apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio Segundo Ciclo de la EEB*. (Ficha Técnica). Uruguay: Ministerio de Educación del Uruguay.
30. Durana, J. (1997). *Los métodos para la enseñanza del Inglés. Una experiencia grupal con alumnos adultos*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Elche.
31. Farhanm, S. (2004). *Dificultades del Aprendizaje*, Madrid, Ediciones Morata.
32. Fernando. (2011). *Improving student's abilitiy in forming degrees of comparison by using substitutions drills* (Tesis de PHD). State Islamic University Jakarta, Jakarta.
33. Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michingan, University of Michigan Press.
34. García de Zelaya, B. & Arce de Wantland, Silvy. (2010) *Problemas de Aprendizaje*, Guatemala, Editorial Piedra Santa.
35. Grau Rubio, C. (2003). *Intervención en discapacidad auditiva*, Valencia, Universidad de Valencia Press.
36. Harman, G. H. (1967). Psychological Aspects of the Theory of Syntax. *Journal of Philosophy, Inc.*, 64(2), 75-87.
37. Hershell, F. (1868). Audio-lingual Teaching and the Pattern Drill. *Moderm Journal*, 52(6), 349-355.
38. Holesinská, A. (2006). *Teaching English as a foreign language to students with learning difficulties* (Bachelor thesis). Masaryk University.

39. Hunter, D. (2009). Communicative Language Teaching and the ELT Journal: a Corpus-Based Approach to the History of a Discourse. PhD thesis, University of Warwick.
40. J. Artigas-Pallarés. (2003). Perfiles cognitivos de la inteligencia límite. Fronteras del retraso mental. *Revista de Neurolingüística*, 36(1), 161-167.
41. Kaczmarki, & Stanislaw. (1965). Iral-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. *Journal*, 3, 105-204.
42. Kettmann Klingner, J., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities Who Use English as a Foreign language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
43. Lado, R., & Fries, C. (1970). *English Pattern Practices: Establishing the Patterns as Habits (Intensive Course in English)*. Michigan, University of Michigan Press.
44. Leroy, F. (2007). *Ayudas visuales*, España, editorial Mundo Hispano.
45. María Laura de la Barrera, Danilo Silvio Donolo, Lorena Soledad Acosta, & María Mercedes González. (2012). *Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica*, 1(1), 1-17.
46. Matsuoka, S., & Ikhsan, H. K. A. (2013). Applying Drills to Improve Language Proficiency. *The ryukoku journal of humanities and sciences*, 34(2), 93-104.
47. Mercer, D. (2012) *Dificultades de Aprendizaje I*, Barcelona, Ediciones CEAC.
48. Ministerio de Educación de Jerusalem. (2008). *Adapting the English Curriculum for Students with Disabilities*. Jerusalem: Departamento de Currículo.
49. Narasinhara, K (1968). *Drills and excercises*, Nueva Delhi, CIIL Printing.
50. Otero, C. (2004). *Noam Chomsky Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
51. Pimsleur, P. (1960). Pattern drills in Fench, *The French Review* 33, (6), 568-576
52. Plauston, B. (1971). *The sequencing of Structural Pattern Drills*, *Tesol Quarterly* 5(3), 197-208.
53. Ramsey, & Werner, B. (2009). A model for the production of foreign language teaching

- materials. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13, 209-228.
54. Revenga, M. (2011). *Inteligencia límite*, Madrid, Fundación Belén.
 55. Rivers, W. (1987). *Interaction as the Key to Teaching Language for Communication*, New York, Cambridge University Press.
 56. Roszak, K. (2009). *Activities for Teaching English to Children With Special Needs* (Diploma Thesis). Masaryk University, Brno.
 57. Sahin, N., Pinker, S., Cash, S., Schomer, D., & Halgren, E. (2009). Sequential Processing of Lexical, Grammatical, and Phonological Information within Broca's Area, *Science*, 326 (5951),
 58. Sampieri, R., Fernández, C., & Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
 59. Sheen, R. (2003). A response to Thornbury .The unbearable lightness of EFL. *ELT Journal*, 57(1), 60–63.
 60. Skinner B F. The behavior of organisms: An experimental analysis. *This week's citation classic*, (6), 1-161-14.
 61. Skinner, B. (1938). The behavior of organisms: An experimental analysis, *this week's Citation Classic*, (6), 1-16.
 62. Steiner, J. (Ed.). (2008). *Adapting the English Curriculum for Students with Disabilities For Elementary and Secondary Schools State, State Religious, Arab and Druze Schools*. Jerusalem: Ministry of Education.
 63. Thornbury, S., & Underhill, A. (2001). Uncovering grammar. En *Uncovering grammar*, Oxford: Macmillan Heinemann Press.
 64. Tice, J. (2004). *Drilling 2, Teaching English*, London, British Council.
 65. Tortosa, F., & Mayor Martínez, L. (1992). Watson y la Psicología de las Emociones: La evolución de una idea. *Journal psicothema*, 4(1), 299-355.
 66. Varela, M. (2005). Las ayudas visuales en la clase de español para fines específicos, *instituto*

Cervantes, 15, 836-835

67. Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditional Emotional Responses. *Journal Emotional Response*, 3.
68. Weale, E. 1997. In *Nonverbal Communication and Translation: New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media*, 295.
69. William, C., Golinski, J. & Schaffer, S. (Eds.). (1750). *The Sciences in Enlightened Europe*.
70. Willis, J. (1982). *Teaching English Through English. A course in classroom language teaching Language and techniques*, Logman ELT.

ANEXOS

ANEXO 1, EXECUTIVE SUMMARY 1

This research assesses how pattern drill and flashcards influenced the learning language English process of students with mental disabilities. It was done at Aida Gallegos de Moncayo High School, where there is a sample of 7,4% of students, with different types of disabilities (visual, audio, physical and mental).

Giving specialized education to mentally disabled students has become a big issue for teachers who don't have any assistance to teach them. Because of that it is extremely important to design a research to understand the learning process of students with mental disabilities. The researcher designed a program based on pattern drills and flashcards to improve the English language learning.

The aim assesses how patterns drills and flashcards impacted in the English learning process of students o mental disabilities.

Nowadays, due to inclusive educational policies applied in Ecuador people who have any kind of disabilities are registered in standard schools. However, The National Curriculum hasn't designed, shaped or equipped with specific infrastructure, didactic materials and clear guidelines to apply this policy.

For that reason for research on methods, strategies and techniques to teach this kind of students. Therefore pattern drill and flashcards are strategies of Audiolinguistic method that support teachers.

Theoretical framework

The strategies of pattern drill and flashcards in classroom which are designed in Audiolinguistic method. It is a method to teach English as a foreign language based on behaviorism whose main characteristics are to improve morphosyntax and lexical language fields. Likewise this approach was developed to emphasize listening and speaking skills, rather than reading and writing skills. Inside this method, some strategies are used as tools to learn English. Pattern drills are focused on teaching grammar and increasing phonetic and phonological areas of the learner.

Furthermore, Lado (1970), Fries (1954) and Zanon (2007), confirm that pattern drills are efficient techniques for using to teach grammar and vocabulary.

Drills have several typologies, for example Kaczmariski (1965), who designed a typology in relation to stimulus and response. He conceives three drills, equivalent, transformational and dependent.

Cook (1968) suggests other drills: these are contextualized, semi contextualized, no contextualized and situational. Each of them has been designed with a different level of difficulty. Another author, Tice (2004) incorporates successfully new devices from communicative approach, and drills are conceived as a communicative technique. According to Tice inside his typology has the following drills, repetition, addition, substitution, sequence, and lexical pairs. Moreover, drills are combined with music, and games to improve their outcome.

One of the most eager authors was Mary Spart who contributes a high number of changes in pattern drill, she adds elements of classical drill with communicative approach, for instances dialogues, texts, games and riddles are the menu. Criado (2010) provides more components in drill structure then this has three phases: repetition, model and production, fluency and accuracy.

Some researchers point out the influence of patterns drills in English learning of students with mental disabilities. For instance, some experiments explain the efficiency of this strategy for teaching students with mental disabilities. Visual aids specifically flashcards are fragments of pattern drill, because through using them, memory increases suitably. Boards, flip charts, posters, diaphragm wall, screens, and projectors are a kind of typology of visual aids.

Pattern drills have been changed according to the points of view of each author

Methodology

Before a previous research into the psychological department, two groups were created randomly. These had 11 students per group, the experimental group was treated by pattern drill and flashcards strategies, and meanwhile control group was treated by communicative approach. They were applied during 35 days for each group, the participants of each group have similar characteristics, age, intellectual quotient, schooling and attendance. They attended class for about 30 minutes per day; it means eleven hours in total. Some issues faced this research included infrastructure problems, parent's resistance and problems with colleagues.

In reference to features of research, students' age was between 12 and 17 years, intellectual quotient between 70 to 85 points, schooling between 8th years to third of course

Previous to start the program, researcher applied a pretest that had four stages, grammar, vocabulary, listening and writing, each of them had different items. When the treatment was over, posttest was also applied to two groups at the same time.

Later, data was recollected and it was examined through statics. The tools used in this experiment were averages, Pearson correlation, and T de –students.

Results

Data was analyzed through some categories: influence, difference and significance in the experiment. Generally, pattern drills and flashcards implementation were significant ($p = 0,026$) than in control group.

Specifically, results were significant in the vocabulary field ($p = 0,001$), meanwhile grammar ($p = 0,067$), listening ($p = 0,530$) and writing ($p = 0,112$) were not. It means drills have increased in a great level although they are not significant.

In relation to the percentage, results show a greatly increase in the experimental group, thus it has +69%, vocabulary field, +48% grammar, +28% listening and + 39% writing. Then these percentages are higher than those of the control group. +38% vocabulary, +23% grammar, +19% listening and +4% writing.

In reference to the features of students, age has a strong influence in writing skills that is significant ($r = -0,56$), intellectual quotient doesn't have influence in any learning area, consequently if a student is more or less intelligent, it not means it is not a cause to the intelligence. Attendance has influenced in grammar area, but it is not significant ($r = -0,028$), schooling, in the other hand has inclined in grammar area too, then prior knowledge joining with this experiment was efficient in learning English.

Discussion

According to the results of difference of percentage between pre and posttest ($p = 0,026$), the increasing in learning English concerning to experimental group is significant. Vocabulary and grammar areas have a great significance. This increasing could be explained due to some factors. One of them refers to Sahin's investigation who shows the process how a person gets language and what skills the firsts are. Then, he concluded that the order is vocabulary,

grammar and finally phonology. Another factor could be the uses of flashcards for memorizing vocabulary.

In references to listening and writing, the results are not significant, but it doesn't mean In fact, these skills need more time for developing and, it could be the main factor that the results are not significant. Patterns drills, as a tool of Audiolinguistic Method, improve phonetic and phonology area, through modelling grammar structures. Then learners could shape rhythm, intonation, pronunciation of pattern drills in a foreign language and improve.

Describing features, age has a phenomenon, the correlation is significant negative in writing, it means learner has already some knowledge, then when learner go through a specialized information need more time to get it. Moreover, attendance doesn't have influence, due to learners are busy, or don't set their activities appropriately.

Conclusion.

According to the result $p = 0,026$ the hypothesis previously designed was accepted. Then pattern drills and flashcards are appropriated strategies for using in class with students with mental disabilities. It means that students with mental disabilities have improved their knowledge especially in vocabulary and grammar, but listening and writing area have a little increase.

Closing, this research should be a great tool for teachers who work in public institutions to teach students with disabilities.

PLACEMENT TEST

NAME _____

COURSE _____

1. Vocabulary

1. Write the number in full as the example

- a. 20 twenty
- b. 6 _____
- c. 18 _____
- d. 3 _____
- e. 12 _____
- f. 13 _____

2. Identify the clothes. Look the pictures and Complete with the right words .

1. She has black _____ and a



blue _____

2. She has a pink _____ and a



red _____

3. She has a green _____



4. She has a yellow _____ and a



white _____

2.Listening Skills

A. There are 3 questions in this part, for each question. There are 3 pictures and a short recording. Choose the correct picture. Type in capital letters A,B,or C in the answer box:

Example: How many people were at the meeting?

| | | |
|----------|-----------|-----------|
| 3 | 13 | 30 |
| A | B | C |

Answer (A, B or C) : C.

1. What color is Mary coat?

| | | |
|---------------|-------------|--------------|
| <i>yellow</i> | <i>blue</i> | <i>brown</i> |
| A | B | C |

YOUR ANSWER _____

2. When does Susan go on holiday?

| | | |
|------|------|--------|
| June | July | August |
| A | B | C |

YOUR ANSWER _____

3. What animal does Peter like as a pet?



YOUR ANSWER. _____

B. Listen to Sarah and Mathew talking about the people they met at a party. What do they say about each person? For type the correct place, or the corresponding letter, in the answer box.

For example:

Jenny: A) blonde _____ 4 _____

1- John: . B) famous _____

2 - Mary: C) friendly _____

3- Bob: . D) interesting _____

C. Listen to Sue talking to her friend about the new sports center. Choose the best answer (A,B,or C) For each space. Put a tick in the answer.

Which bus goes to the sports center?

- a- 15✓
- b- 18
- c- 25

1 - From Monday to Saturday, the sports Centre is open from

- a. 6 a.m.
- b. 7 a.m.
- c. 9 a.m.

2 - If Sue goes swimming, she must take

- a. Soap
- b. Swimming hat
- c. A towel

3 - At the sports centre, you can buy

- a. Sandwich

- b. Fruit
- c. drinks

4 - Jim and Sue are going to go to the sports center next

- a. Wednesday
- b. Thursday
- c. Saturday

3. Grammar-

A. Complete with the forms of the verb to be. (am, are, Is) as in the example

I am a student.

She _____ a housewife.

They _____ friends.

We _____ doctors.

It _____ cold today

He _____ my father.

I _____ at home.

We _____ from Ecuador.

She _____ an English teacher.

My name _____ John

B. Unscramble the following sentences, as in the example

1. years I twenty-five old. am

I am twenty years old.

1 We from are Venezuela

2. Anton is My name

3. .an is John engineer.

4. are nurses they

5. home at I am

C. Chose the correct possessive adjective. Circle it

I'm Marcus and this is (my /his) garden.

1. My mother's Susan and this is (her/ my) hat.

2. They are Robert and Adam and this is (our/their) bedroom.

3. He's Marco and this is (his/her) living room.
4. We are Betty and Barbara and this is(our/my) favourite book.
5. She's is Rachel and this is (his/her) sister.

D. Complete the correct demonstrative pronoun.

1. _____ blackboard is small.



2. _____ notebook is orange.



3 _____ pencil is yellow.



4 _____ sharpener is green



5. _____ paperclips are red.



4. Writing.

Write about yourself. Answer some questions. Tell your name, your age. Tell the place where you live. Tell about the place you study . Tell what sport you like. Tell What your favorite singer is.

Example:

I am Pati, I live.....

ANEXO 3, CARACTERÍSTICAS DE ESTUDIANTES 1

| No. | Nombre | Apellido | Grupo | Asistencia | porcentaje | edad | sexo | cursos | I.Q. | A. psicológico |
|-----|-----------|------------|-------|------------|------------|-------|------|--------|------|----------------|
| | | | | 30 | % | | | | | |
| 1 | Erika | Aldaz | GE | 30 | 100 | 13 | F | 9 | 70 | |
| 2 | Angel | Caguano | GE | 26 | 87 | 13 | M | 9 | 84 | |
| 3 | John | Montaguan | GE | 20 | 67 | 13 | M | 9 | 72 | |
| 4 | María | Granda | GE | 30 | 100 | 13 | F | 9 | 80 | |
| 5 | Brayan | Fierro | GE | 30 | 100 | 14 | M | 9 | 72 | |
| 6 | Alisson | Martinez | GE | 20 | 67 | 13 | F | 9 | 71 | |
| 7 | Cyntia | Cuaspu | GE | 15 | 50 | 14 | F | 10 | 83 | |
| 8 | Carmen | Morales | GE | 15 | 50 | 16 | F | 10 | 83 | |
| 9 | David | Cruz | GE | 20 | 67 | 15 | M | 10 | 81 | |
| 10 | Kevin | Suasnavas | GE | 10 | 33 | 16 | M | 1 | 80 | |
| 11 | Freddy | Valdivieso | GE | 10 | 33 | 16 | M | 2 | 75 | |
| | | | | 19,25 | | 14,42 | | 7,5 | 77 | |
| | | | | 7,634 | | 1,505 | | 3,2 | 5,2 | |
| 1 | Jason | Duque | GC | 12 | 40 | 16 | M | 9 | 71 | |
| 2 | Joseph | Masabanda | GC | 15 | 50 | 13 | M | 9 | 80 | |
| 3 | Jeniffer | Duarte | GC | 30 | 100 | 13 | F | 9 | 80 | |
| 4 | Brando | Parco | GC | 10 | 33 | 13 | M | 9 | 80 | |
| 5 | Daniela | Anchundia | GC | 10 | 33 | 14 | F | 10 | 81 | |
| 6 | Josué | Roman | GC | 10 | 33 | 16 | M | 10 | 81 | |
| 7 | Jeniffer | Vega | GC | 10 | 33 | 16 | F | 10 | 79 | |
| 8 | Jefferson | Freire | GC | 5 | 17 | 17 | M | 1 | 74 | |
| 9 | Sebastian | González | GC | 15 | 50 | 13 | F | 9 | 75 | |
| 10 | Joel | Cevallos | GC | 20 | 67 | 15 | F | 2 | 80 | |
| 11 | Ana | Castillo | GC | 25 | 83 | 12 | M | 8 | 75 | |

ANEXO 4, CORRELACIÓN 1

CORRELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN Y ÁREAS DE APRENDIZAJE

Cuadro de correlación entre características de los estudiantes y las áreas de aprendizaje investigadas, con su nivel de significancia

| | Edad | Resultados | General | -0,56 | Significancia 0,036 | |
|---------------------|-------------------------|------------|---------------------------------------|------------------------------------|--|-------|
| solo GE | | | | Voc | -0,392 | 0,11 |
| | | | | Gra | -0,247 | 0,230 |
| | | | | Comp. A | -0,252 | 0,22 |
| | | | | Pro Esc. | -0,721 | 0,006 |
| Correlacion | Coeficiente Intelectual | | | Gene | -0,028 | 0,467 |
| | | | | Voc | -0,234 | 0,244 |
| | | | | Gra | -0,035 | 0,459 |
| | | | | Compr.A . | 0,071 | 0,41 |
| | | | | pro. Escr. | 0,299 | 0,185 |
| Correlaciòn | Asistencia | | | General | 0,083 | 0,404 |
| | | | | Voc | 0,136 | 0,345 |
| | | | | Gra | 0,533 | 0,045 |
| | | | | Compr. A. | -0,259 | 0,22 |
| | | | | Pro. Escr. | 0,126 | 0,35 |
| Corelaciòn | Escolaridad | | | General | 0,019 | 0,477 |
| | | | | Voc | 0,042 | 0,451 |
| | | | | Gra | 0,554 | 0,038 |
| | | | | Compr A. | -0,315 | 0,17 |
| | | | | Pro. Esc. | 0,013 | 0,484 |
| Voc= Vocabulario | Gra= Gramàtica | | Compr. E = Comprensiòn Auditiva | Pro. Esc= Producciòn Escrita | *significativo **altamente significativo | |

ANEXO 5, RESULTADOS DE PREPRUEBA 1

| Preprueba | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | General | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-------|------------|--------------|--------------|-------------------|---------------|--------------|----------|----------|-------------|--------------|--------------|---------|--------------|-------------------|---------------|--------------|----------|----------|-------------|---------------|--|--|------|--|--|--|--|--|--|--|-----|--|--|--|--|--|--|--|
| Indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario | | | | | | | | Grammar | | | | | | | | Competence | | | | | Comprehension | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Number | Verbs | Adjectives | Prepositions | Conjunctions | Relative pronouns | Interjections | Exclamations | Pronouns | Articles | Quantifiers | Comparatives | Superlatives | Adverbs | Conjunctions | Relative pronouns | Interjections | Exclamations | Pronouns | Articles | Quantifiers | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 % | 4 % | 3 % | 2 % | 1 % | 0 % | 0 % | 0 % | 3 % | 2 % | 1 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | 0 % | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0% | 2 | 0,2 | 3 | 0,8 | 1 | 0,2 | 2 | 0,4 | 39% | 0 | 0,0 | 3,0 | 1,0 | 0 | 0 | 33% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,6 | 0 | 0,0 | 30% | 6 | 0,7 | 1 | 0,3 | 5 | 1 | 0 | 0 | 48% | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | 0,8 | 0 | 0,0 | 40% | 2 | 0,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6% | 2 | 0,7 | 0,0 | 0,0 | 2 | 0,5 | 39% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,6 | 0 | 0,0 | 30% | 3 | 0,3 | 3 | 0,8 | 1 | 0,2 | 0 | 0 | 32% | 3 | 1,0 | 1,0 | 0,3 | 3 | 0,75 | 69% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,4 | 0 | 0,0 | 20% | 6 | 0,7 | 4 | 1 | 3 | 0,6 | 0 | 0 | 57% | 3 | 1,0 | 3,0 | 1,0 | 4 | 1 | 100% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 2 | 0,2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 31% | 3 | 1,0 | 1,0 | 0,3 | 2 | 0,5 | 61% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 4 | 0,4 | 4 | 1 | 4 | 0,8 | 0 | 0 | 56% | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | 1 | 0,25 | 31% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 0 | 0,0 | 3 | 0,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19% | 3 | 1,0 | 1,0 | 0,3 | 3 | 0,75 | 69% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,6 | 0 | 0,0 | 30% | 7 | 0,8 | 5 | 1,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 51% | 3 | 1,0 | 3,0 | 1,0 | 2 | 0,5 | 83% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,6 | 0 | 0,0 | 30% | 5 | 0,6 | 3 | 0,8 | 3 | 0,6 | 0 | 0 | 48% | 0 | 0,0 | 3,0 | 1,0 | 0 | 0 | 33% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,4 | 0 | 0,0 | 20% | 7 | 0,8 | 4 | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 69% | 1 | 0,3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 44% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21% | | | | | | | | 41% | | | | | | | | 55% | | | | | | | | 4% | | | | | | | | 30% | | | | | | | |
| 0,12 | | | | | | | | 0 | | | | | | | | 0,18 | | | | | | | | | | | | | | | | 0,0 | | | | | | | |
| 2 | 0,4 | 0 | 0,0 | 20% | 3 | 0,3 | 3 | 0,8 | 4 | 0,8 | 0 | 0 | 47% | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 4 | 0,4 | 2 | 0,5 | 3 | 0,6 | 0 | 0 | 39% | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 3 | 0,3 | 4 | 1 | 1 | 0,2 | 0 | 0 | 38% | 3 | 1,0 | 3,0 | 1,0 | 3 | 0,75 | 92% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 3 | 0,3 | 4 | 1 | 1 | 0,2 | 0 | 0 | 38% | 3 | 1,0 | 3,0 | 1,0 | 3 | 0,75 | 92% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 2 | 0,5 | 35% | 3 | 0,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8% | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,4 | 0 | 0,0 | 20% | 6 | 0,7 | 0 | 0 | 2 | 0,4 | 0 | 0 | 27% | 2 | 0,7 | 1,0 | 0,3 | 1 | 0,25 | 42% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,6 | 0 | 0,0 | 30% | 5 | 0,6 | 1 | 0,3 | 2 | 0,4 | 0 | 0 | 30% | 2 | 0,7 | 3,0 | 1,0 | 1 | 0,25 | 64% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 0,2 | 0 | 0,0 | 10% | 4 | 0,4 | 3 | 0,8 | 2 | 0,4 | 0 | 0 | 40% | 0 | 0,0 | 2 | 0,7 | 2 | 0,5 | 39% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 0 | 0 | 0,0 | 0% | 5 | 0,6 | 3 | 0,8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 33% | 0 | 0,0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,4 | 0 | 0,0 | 20% | 4 | 0,4 | 4 | 1 | 2 | 0,4 | 0 | 0 | 46% | 3 | 1,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 0 | 33% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 0 | 0 | 0,0 | 0% | 2 | 0,2 | 2 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18% | 0 | 0,0 | 3,0 | 1,0 | 3 | 0,75 | 58% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15% | | | | | | | | 33% | | | | | | | | 38% | | | | | | | | 6% | | | | | | | | 23% | | | | | | | |
| 0,11 | | | | | | | | 0,12 | | | | | | | | 0,36 | | | | | | | | 0,05 | | | | | | | | | | | | | | | |

ANEXO 6, RESULTADOS DE POSPRUEBA 1

| Posprueba | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---------|----------|------|------------|----|------------|---|------------|---|----------------|---|----------------------|------|---------------|-----|------------------|-----|------------------------|------|---------------------|---|--------------|---|------------|---|-----------|-----|-----------|--|----------|-----|---------|--|------|
| vocabulario | | | | grammar | | | | | | | | competencia auditiva | | | | | | | | competencia escrita | | | | | | | | | | | | | | |
| | | PROMEDIO | | | | | | possesive | | | | promedio | | listening for | | type the correct | | | | PROMEDIO | | follow the | | clear | | grammar | | developme | | | | General | | |
| number | clothes | | | verb to be | | Unscramble | | adjectives | | demonstratives | | | | gaps | | place | | choose the best answer | | | | instructions | | vocabulary | | structure | | nt | | promedio | al | | | |
| 5% | 4% | | | 9% | | 5% | | 4% | | 5% | | | | 3% | | 3% | | 4% | | | | 4% | | 4% | | 4% | | | | | | | | |
| 4 | 1 | 4 | 1 | 90% | 7 | 0,8 | 5 | 1 | 4 | 1 | 5 | 1,0 | 94% | 1 | 0,3 | 3 | 1,0 | 3 | 0,75 | 69% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 67% | 67% | | |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 100% | 9 | 1,0 | 5 | 1 | 4 | 1 | 5 | 1,0 | 100% | 2 | 0,7 | 1 | 0,3 | 1 | 0,25 | 42% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 64% | 64% | | |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 100% | 5 | 0,6 | 5 | 1 | 5 | 1,25 | 5 | 1,0 | 95% | 3 | 1,0 | 2 | 0,7 | 2 | 0,5 | 72% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 19% | 72% | 72% | | |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 100% | 9 | 1,0 | 3 | 0,6 | 5 | 1,25 | 4 | 0,8 | 91% | 3 | 1,0 | 3 | 1,0 | 1 | 0,25 | 75% | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 70% | 70% | | |
| 3 | 1 | 4 | 1 | 80% | 8 | 0,9 | 4 | 0,8 | 5 | 1,25 | 5 | 1,0 | 98% | 2 | 0,7 | 3 | 1,0 | 2 | 0,5 | 72% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 0% | 63% | 63% | | |
| 3 | 1 | 4 | 1 | 80% | 8 | 0,9 | 4 | 0,8 | 5 | 1,25 | 3 | 0,6 | 88% | 3 | 1,0 | 2 | 0,7 | 2 | 0,5 | 72% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 13% | 63% | 63% | | |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 100% | 8 | 0,9 | 5 | 1 | 3 | 0,75 | 4 | 0,8 | 86% | 2 | 0,7 | 1 | 0,3 | 3 | 0,75 | 58% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 64% | 64% | | |
| 2 | 0 | 3 | 0,75 | 58% | 5 | 0,6 | 2 | 0,4 | 4 | 1 | 3 | 0,6 | 64% | 2 | 0,7 | 2 | 0,7 | 2 | 0,5 | 61% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 19% | 50% | 50% | | |
| 3 | 1 | 4 | 1 | 80% | 8 | 0,9 | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 0,8 | 92% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 3 | 0,75 | 47% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 6% | 56% | 56% | | |
| 5 | 1 | 3 | 0,75 | 88% | 10 | 1,1 | 4 | 0,8 | 3 | 0,75 | 3 | 0,6 | 82% | 2 | 0,7 | 1 | 0,3 | 4 | 1 | 67% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 62% | 62% | | |
| 5 | 1 | 4 | 1 | 100% | 9 | 1,0 | 4 | 0,8 | 2 | 0,5 | 3 | 0,6 | 73% | 2 | 0,7 | 1 | 0,3 | 4 | 1 | 67% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 6% | 61% | 61% | | |
| | | | | 90% | | | | | | | | 89% | | | | | | | | 65% | | | | | | | | 11% | | | | Prom | | |
| | | | | 0,14 | | | | | | | | 0,11 | | | | | | | | 0,11 | | | | | | | | | | | | 0,05 | | Desv |
| 2 | 0 | 4 | 1 | 70% | 5 | 0,6 | 5 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0,4 | 74% | 1 | 0,3 | 2 | 0,7 | 3 | 0,75 | 58% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 19% | 55% | 55% | | |
| 2 | 0 | 3 | 0,75 | 58% | 5 | 0,6 | 3 | 0,6 | 4 | 1 | 3 | 0,6 | 69% | 2 | 0,7 | 2 | 0,7 | 1 | 0,25 | 53% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 48% | 48% | | |
| 2 | 0 | 1 | 0,25 | 33% | 3 | 0,3 | 2 | 0,4 | 3 | 0,75 | 2 | 0,4 | 47% | 2 | 0,7 | 4 | 1,3 | 1 | 0,25 | 75% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 42% | 42% | | |
| 1 | 0 | 2 | 0,5 | 35% | 4 | 0,4 | 1 | 0,2 | 1 | 0,25 | 2 | 0,4 | 32% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,25 | 31% | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 6% | 26% | 26% | | |
| 1 | 0 | 4 | 1 | 60% | 3 | 0,3 | 2 | 0,4 | 2 | 0,5 | 1 | 0,2 | 36% | 1 | 0,3 | 2 | 0,7 | 3 | 0,75 | 58% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 13% | 42% | 42% | | |
| 2 | 0 | 2 | 0,5 | 45% | 3 | 0,3 | 2 | 0,4 | 2 | 0,5 | 3 | 0,6 | 46% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,25 | 31% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 0% | 30% | 30% | | |
| 3 | 1 | 2 | 0,5 | 55% | 8 | 0,9 | 2 | 0,4 | 2 | 0,5 | 2 | 0,4 | 55% | 2 | 0,7 | 1 | 0,3 | 2 | 0,5 | 50% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 0,0 | 0,0 | | 6% | 41% | 41% | | |
| 2 | 0 | 2 | 0,5 | 45% | 4 | 0,4 | 1 | 0,2 | 1 | 0,25 | 4 | 0,8 | 42% | 1 | 0,3 | 1 | 0,3 | 1 | 0,25 | 31% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | | 0% | 29% | 29% | | |
| 1 | 0 | 1 | 0,25 | 23% | 5 | 0,6 | 3 | 0,6 | 1 | 0,25 | 2 | 0,4 | 45% | 1 | 0,3 | 3 | 1,0 | 3 | 0,75 | 69% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 13% | 37% | 37% | | |
| 4 | 1 | 2 | 0,5 | 65% | 9 | 1,0 | 5 | 1 | 4 | 1 | 4 | 0,8 | 95% | 2 | 0,7 | 3 | 1,0 | 3 | 0,75 | 81% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 13% | 63% | 63% | | |
| 3 | 1 | 5 | 1,25 | 93% | 5 | 0,6 | 4 | 0,8 | 5 | 1,25 | 3 | 0,6 | 80% | 3 | 1,0 | 3 | 1,0 | 3 | 0,75 | 92% | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 0,3 | 1,0 | 0,3 | | 13% | 69% | 69% | | |
| | | | | 53% | | | | | | | | 56% | | | | | | | | 57% | | | | | | | | 10% | | | | Prom | | |
| | | | | 0,20 | | | | | | | | 20% | | | | | | | | 0,21 | | | | | | | | 0,06 | | | | Desv | | |

ANEXO 7, PROMEDIOS 1

PROMEDIOS DE DIFERENCIAS DE PRE Y POSPRUEBA

| Promedios de diferencias de resultados de pre y posprueba | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|------------|------------|-----------------------|----------------|----------|----------|--------------------|------------------------|------------------------|----------|----------|------------|-------------|--------------|------------|--|
| Diferencia | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulario | VERB TO BE | UNSCRAMBLE | POSSESSIVE ADJECTIVES | DEMONSTRATIVES | DESV-EST | PROMEDIO | LISTENING FOR GAPS | TYPE THE CORRECT PLACE | CHOOSE THE BEST ANSWER | DESV-EST | PROMEDIO | Gram | Compr audit | Compr escrit | General | |
| Dif prom | | | | | | | | | | | | + | | | | |
| 90% | 0,56 | 0,25 | 0,8 | 0,6 | 0,2 | 0,6 | 0,3 | 0,0 | 0,75 | 0,38 | 0,4 | 55% | 36% | 13% | 48% | |
| 70% | 0,33 | 0,75 | 0,25 | 1,0 | 0,4 | 0,6 | 0,7 | 1,7 | 1 | 0,51 | 1,1 | 58% | 89% | 13% | 63% | |
| 60% | 0,33 | 1 | 1,25 | 1,0 | 0,4 | 0,9 | 0,3 | 1,0 | 0,5 | 0,35 | 0,6 | 90% | 61% | 9% | 55% | |
| 70% | 0,67 | -0,15 | 1,05 | 0,8 | 0,5 | 0,6 | 0,0 | 0,7 | -0,5 | 0,59 | 0,1 | 59% | 6% | 3% | 34% | |
| 60% | 0,22 | -0,2 | 0,65 | 1,0 | 0,5 | 0,4 | -0,3 | 0,0 | -0,5 | 0,25 | -0,3 | 42% | -28% | 0% | 19% | |
| 70% | 0,67 | -0,2 | 1,25 | 0,6 | 0,6 | 0,6 | 0,0 | 0,7 | 0,5 | 0,35 | 0,4 | 58% | 39% | 3% | 42% | |
| 90% | 0,44 | 0 | -0,05 | 0,8 | 0,4 | 0,3 | 0,3 | 0,7 | 0,5 | 0,17 | 0,5 | 30% | 50% | 8% | 44% | |
| 48% | 0,56 | -0,35 | 1 | 0,6 | 0,6 | 0,5 | -0,3 | 0,3 | -0,25 | 0,36 | -0,1 | 45% | -8% | 19% | 26% | |
| 50% | 0,11 | -0,25 | 1 | 0,8 | 0,6 | 0,4 | -0,7 | 0,0 | 0,25 | 0,47 | -0,1 | 42% | -14% | 1% | 20% | |
| 58% | 0,56 | 0,05 | 0,15 | 0,6 | 0,3 | 0,3 | 0,7 | 0,0 | 1 | 0,51 | 0,6 | 34% | 56% | 8% | 39% | |
| 80% | 0,22 | -0,2 | -0,5 | 0,6 | 0,5 | 0,0 | 0,3 | 0,0 | 1 | 0,51 | 0,4 | 3% | 44% | 6% | 33% | |
| 80% | 0,33 | 1 | 0,45 | 0,8 | 0,3 | 0,6 | 0,0 | -0,3 | -0,25 | 0,17 | -0,2 | 65% | -19% | 1% | 32% | |
| 69% | | | | | | | | | | | | 48% | 26% | 7% | 38% | |
| 14% | | | | | | | | | | | | 21% | 41% | 6% | 14% | |
| 50% | 0,22 | 0,25 | 0,2 | 0,4 | 0,1 | 0,3 | 0,3 | 0,7 | 0,75 | 0,22 | 0,6 | 27% | 58% | 4% | 35% | |
| 48% | 0,11 | 0,1 | 0,4 | 0,6 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 0,7 | 0,25 | 0,24 | 0,5 | 30% | 53% | 3% | 33% | |
| 23% | 0,00 | -0,6 | 0,55 | 0,4 | 0,5 | 0,1 | -0,3 | 0,3 | -0,5 | 0,44 | -0,2 | 9% | -17% | 8% | 6% | |
| 25% | 0,11 | | 0,05 | 0,4 | 0,2 | 0,2 | -0,7 | -0,7 | -0,5 | 0,10 | -0,6 | -6% | -61% | 6% | -9% | |
| 25% | 0,00 | 0,4 | 0,5 | 0,2 | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 0,7 | 0,75 | 0,22 | 0,6 | 28% | 58% | 3% | 28% | |
| 25% | -0,33 | 0,4 | 0,1 | 0,6 | 0,4 | 0,2 | -0,3 | 0,0 | 0 | 0,19 | -0,1 | 19% | -11% | 0% | 8% | |
| 25% | 0,33 | 0,15 | 0,1 | 0,4 | 0,1 | 0,2 | 0,0 | -0,7 | 0,25 | 0,47 | -0,1 | 25% | -14% | 6% | 10% | |
| 35% | 0,00 | -0,55 | -0,15 | 0,8 | 0,6 | 0,0 | 0,3 | -0,3 | -0,25 | 0,36 | -0,1 | 3% | -8% | 0% | 7% | |
| 23% | 0,00 | -0,15 | 0,25 | 0,4 | 0,2 | 0,1 | 0,3 | 1,0 | 0,75 | 0,34 | 0,7 | 13% | 69% | 3% | 27% | |
| 45% | 0,56 | 0 | 0,6 | 0,8 | 0,3 | 0,5 | -0,3 | 1,0 | 0,75 | 0,71 | 0,5 | 49% | 47% | 3% | 36% | |
| 93% | 0,33 | 0,3 | 1,25 | 0,6 | 0,4 | 0,6 | 1,0 | 0,0 | 0 | 0,58 | 0,3 | 62% | 33% | 8% | 49% | |
| 38% | | | | | | | | | | | | 23% | 19% | 4% | 21% | |
| 21% | | | | | | | | | | | | 20% | 43% | 5% | 17% | |

ANEXO 8, ENTREVISTA 1

ENTREVISTA CON VARIOS PROFESIONALES ESPECIALISTAS QUIENES TRABAJAN CON ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES RELACIONADAS CON LA DISCAPACIDAD.

Estas entrevistas se realizaron a profesionales quienes trabajan en el Instituto Fiscal José Martí, institución con más de 10 años en desarrollo de educación integral.

Entrevista con Lic. Ana María Mejía maestra de Inglés, experiencia de 2 años en enseñanza a niños con necesidades educativas especiales.

Preguntas:

1. De acuerdo con la experiencia obtenida en su proceso enseñanza aprendizaje, cuáles estrategias aplica usted en aula con este tipo de estudiantes.

Conforme a mi experiencia, las actividades de repetición constante y las tareas mínimas son las más apropiadas para aplicarlas con los estudiantes, además de mayor atención, más aún cuando se trabaja tanto con estudiantes con regulares y con necesidades especiales al mismo tiempo.

2. ¿Qué piensa sobre la estrategia del drill y las tarjetas de memoria en la aplicación en clase?

El drill siendo parte del método audiolingüístico que surge sobre la necesidad de enseñar a soldados en la segunda guerra mundial, puede ser desarrollado en clase pues mediante la repetición de ejercicios puntuales se puede mejorar la memoria, pues permite incorporar frases fácilmente, mejora la pronunciación entre otros beneficios.

Entrevista con Patricia Montenegro, sicóloga del Instituto José Martí.

1. Qué tan eficaz es el uso de las repeticiones controladas en el aula para el mejoramiento de aprendizaje.

En los últimos tiempos se satanizó las actividades de repetición, especialmente en ortografía dejándose de lado esta prácticas, sin embargo las nuevas estrategias como escribir por una sola vez en forma vertical u horizontal no han dado los resultados requeridos. Pero la repetición que se realiza se fija conocimientos y más aún con los niños con dificultades de aprendizaje.

Y si hablamos de lectura, ellos pueden pasar por desapercibido la ortografía, para ir corrigiendo su error, parecería que al ir decodificando y memorizando retendrían la palabra, pero no lo hacen, por ello necesitan es estímulo de la repetición.

2.¿Qué opinión te merece esta investigación?

En la investigación se debe considerar la productividad del uso de estas estrategias de repetición y el material utilizado para los niños con discapacidad en el área educativa, pues si en el idioma madre es difícil enseñar, más aún en un segundo idioma.

Creo que vale la pena la investigación pues en lo sucesivo se podría utilizar ésta para enseñar un segundo idioma, además la investigación esta trabajando en una de las funciones mentales superiores, la memoria, que ellos se encuentra disminuida, de hecho el material atractivo que se utiliza permitirá la atención por parte de los estudiantes y la fijación en memoria lo que se pretende enseñar.

3.¿Cree que el factor tiempo es determinante en desarrollo de destrezas?

Sí, es muy determinante, pues obviamente a mayor tiempo mayores logros, y además si mayor tiempo se da un grupo mayor conocimiento puede obtener, si nos imaginamos en nuestro idioma que la fonética y la fonología van de acuerdo con la grafía, en la mayor parte de casos en una persona que aparentemente no tiene dificultad se torna, al menos en inicio dificultoso, no se diga en ellos que en su propio idioma tienen tantas dificultades omiten, sustituyen, adicionan.

Y de acuerdo con mi experiencia por más que los niños con dificultad intelectual escriban bien, siempre habrá alguna dificultad que vencer.

3.¿Cuáles de las destrezas, escuchar, hablar, leer y escribir es la más difícil de enseñar?

En español una de las últimas destrezas que adquiere un niño es el escribir, por lo que le resulta más difícil en un segundo idioma.